

MÔNICA VASCONCELLOS DE OLIVEIRA FARIAS

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENTRADA NA
CARREIRA: UMA ANÁLISE DOS SABERES
MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES
QUE ENSINAM MATEMÁTICA
NOS ANOS INICIAIS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Farias, Mônica Vasconcellos de Oliveira.

F224f Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais / Mônica Vasconcellos de Oliveira Farias. -- Campo Grande, MS, 2009.

206 f.; 30 cm.

Orientador: Marilena Bittar.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. I. Bittar, Marilena. II. Título.

CDD (22) 370.71

MÔNICA VASCONCELLOS DE OLIVEIRA FARIAS

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENTRADA NA
CARREIRA: UMA ANÁLISE DOS SABERES
MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES
QUE ENSINAM MATEMÁTICA
NOS ANOS INICIAIS**

Tese apresentada como exigência final
para a obtenção do grau de Doutor em
Educação à Comissão Julgadora da
Universidade Federal do Mato Grosso do
Sul sob a orientação da Professora Dr^a
Marilena Bittar.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2009**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^ª. Dr^ª Marilena Bittar

Prof^ª. Dr^ª Adair Mendes Nacarato

Prof^ª. Dr^ª Alda do Nascimento Osório

Prof^ª. Dr^ª Leny Rodrigues Martins Teixeira

Prof^ª. Dr^ª Maria Teresa Carneiro Soares

RESUMO

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo investigar os saberes que os professores dos anos iniciais em início de carreira, mobilizam para trabalhar os conteúdos de Matemática com seus alunos e como se dá o processo de constituição dos mesmos, nessa etapa da vida profissional. O universo pesquisado foi composto por doze sujeitos (acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia e professoras iniciantes). As informações foram coletadas por meio de entrevistas, diários pessoais, caderno de campo, e discussão coletiva. As mesmas foram analisadas e organizadas em dois conjuntos: no primeiro categorizamos, descrevemos e comparamos os resultados obtidos e no segundo privilegiamos as narrativas das iniciantes. Os resultados apontam um elo entre as experiências vividas durante a trajetória escolar e o trabalho que as iniciantes desenvolviam com a Matemática nos anos iniciais. Isso gerava descontentamento por acreditarem que o modelo implementado era inadequado. Verificamos ainda características como pré-disposição para julgar a própria prática e alterá-la quando suas metas não eram alcançadas e mobilização de saberes pré-profissionais e profissionais. Para enfrentar os problemas que surgem, recomendamos que graduandos e novatos se envolvam em pesquisas e/ou em situações que lhes instiguem a examinar os objetivos e as conseqüências de suas práticas e que os saberes mobilizados no cotidiano docente façam parte dos estudos realizados durante a formação inicial.

Palavras-chave: Saberes docentes; professores iniciantes; ensino de Matemática nos anos iniciais.

ABSTRACT

This work presents the results of a qualitative research that aimed to investigate the knowledge which teachers of beginners' levels in early careers gather together to work the contents of mathematics with their students, and how it happens the process of formation of them, in this moment of their professional lives. The group studied was composed of twelve subjects (students from 4th year of a pedagogy course and beginner teachers). Information was collected through interviews, personal journals, diary of field and group discussion organized into two sets: on the first we categorized, described and compared the obtained results and on the second we privileged the narratives of beginners. The data collected were analyzed based on the theoretical framework set. The results indicate a link between the experiences during the school course and the work developed by the beginners with the mathematics in the early years. This caused discontent in the belief that the implemented model was inappropriate. We also noticed that features such as a pre-disposition to judge their practice and change it when their goals were not achieved and mobilization of pre-professional and professional knowledge. To address the problems that arise, the researchers recommend that graduated people and beginners engage in research and / or situations that entice them to examine the goals and the consequences of their practices and that the knowledge involved in the daily teaching become part of the studies conducted during initial training.

Keywords: Teaching Knowledge, beginner teachers, teaching of mathematics in the early years.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência das respostas dos acadêmicos/professores, sobre os motivos que os levaram a escolher o curso de Pedagogia	48
Tabela 2 - Frequência das menções dos sujeitos acerca do que esperavam aprender, no início do curso de Pedagogia, em relação às disciplinas ligadas à Matemática	53
Tabela 3 – Frequência das respostas dos sujeitos sobre o atendimento das expectativas já mencionadas	56
Tabela 4 – Frequência das respostas dos sujeitos sobre a identificação de novidades ligadas à Matemática, vivenciadas na graduação e suas justificativas	58
Tabela 5 – Frequência das asserções relativas a alguma dificuldade enfrentada na área da Matemática, durante o curso de Pedagogia	61
Tabela 6 – Frequência das respostas dos sujeitos sobre o que faltou ser ensinado durante o curso de Pedagogia para que se sentissem mais seguros na área da Matemática	64
Tabela 7 – Frequência das asserções acerca das maiores dificuldades que ainda possuíam na área da Matemática	64
Tabela 8 – Frequência das asserções relativas aos motivos que geraram tais dificuldades	65
Tabela 9 – Frequência das respostas dos sujeitos sobre o modo como avaliaram sua aprendizagem, em relação à Matemática, no período em que cursaram a Educação Básica	71
Tabela 10 – Frequência das asserções sobre gostar ou não da Matemática durante a trajetória escolar e suas justificativas	73
Tabela 11 – Frequência das asserções relativas ao modo como eram conduzidas as aulas de Matemática, no período em que eram alunos da Educação Básica	76
Tabela 12 – Frequência das respostas sobre as preocupações que o professor dos anos iniciais precisa ter para que os alunos aprendam Matemática	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das informações relacionadas aos procedimentos de coleta de dados adotados na pesquisa	34
--	----

LISTA DE ANEXOS

Anexos	190
Anexo 1 – Roteiro n. 1a	191
Anexo 2 – Roteiro n. 1b	193
Anexo 3 – Roteiro n. 2	195
Anexo 4 – Roteiro n. 3	198
Anexo 5 – Roteiro n. 4	199

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	13
1.1 Origem do problema da pesquisa	13
1.2 Primeiras buscas por sujeitos	17
1.2.1 O redirecionamento do projeto	18
1.3 Buscas por sujeitos nos cursos de Pedagogia	21
1.4 Buscas por professores iniciantes	23
1.5 O relatório da CNTE: pistas e contradições	26
CAPÍTULO II - OBJETIVOS E DELINEAMENTO DA PESQUISA	29
2.1 Objetivo Geral	29
2.2 Objetivos Específicos	29
2.3 A Pesquisa	30
2.4 Sujeitos da Pesquisa	31
2.5 Procedimentos adotados	33
2.6 O tratamento das informações	44
CAPÍTULO III – RELAÇÃO DOS ACADÊMICOS E DAS PROFESSORAS INICIANTES COM A MATEMÁTICA	46
3.1 A escolha do curso, a formação para o ensino de Matemática nos anos iniciais e a prática pedagógica	47
3.2 Síntese do capítulo	81
CAPÍTULO IV – PRIMEIROS CONTATOS COM A PRÁTICA DOCENTE .	82
4.1 Um breve perfil das professoras iniciantes	82
4.2 O estágio	85
4.3 Síntese do capítulo	103
CAPÍTULO V – ENTRADA NA DOCÊNCIA	105
5.1 Saberes docentes e o início da prática pedagógica: o primeiro mês de atuação	105
5.2 Síntese do tópico	165
5.3 Saberes docentes e o início da prática pedagógica: experiências compartilhadas	166
5.4 Síntese do tópico	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
ANEXOS	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201

INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados aos saberes dos professores foram iniciados no Brasil, a partir

[...] de um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado [...] em 1991. Nesse trabalho, os autores conseguiram despertar o interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento tácito entre os professores, mas cuja complexidade passaria a desafiar a argúcia de muitos membros dessa comunidade desde então (LUDKE, 2001, p. 79).

Nesse artigo, os autores “[...] apontam e discutem a existência de uma certa relação problemática dos(as) professores(as) com os saberes e sugerem perspectivas de pesquisas” (GRIGOLI, TEIXEIRA e LIMA, 2003, p. 111) sobre essa temática.

Apesar de ser considerado um campo fundamental para a área da educação, Tardif (2005, p. 32) afirma que, de modo geral, ainda são poucos os

[...] estudos ou obras, consagrados aos saberes dos professores. Trata-se [...] de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas ciências da educação.

Por meio de uma pesquisa que desenvolvemos (VASCONCELLOS e BITTAR, 2007), também verificamos que há uma carência de trabalhos relacionados a esse tema, em especial, no que se refere aos saberes dos professores principiantes que ensinam Matemática nos anos iniciais. Nessa pesquisa evidenciamos que, de um total de 566 trabalhos publicados nos anais dos maiores eventos realizados no Brasil no ano de 2006, nenhum abordou essa temática. No entanto, há indicações de que é preciso desenvolver pesquisas que ampliem nossa compreensão sobre o assunto (MOURA, 1995; SERRAZINA, 1999; VASCONCELLOS e BITTAR, 2007), tendo em vista que “[...] Nesta fase os iniciantes atravessam uma espécie de [...] rito de passagem da condição de estudante à de professor” (TARDIF, 2005, p. 82) e constroem as bases dos saberes profissionais.

Os pesquisadores afirmam também que os saberes mobilizados pelos professores não têm sido sistematicamente “[...] verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER, *et al.*, 1998, p. 33) por serem, na maior parte das vezes,

privados àqueles que os utilizam, o que parece contraditório tendo em vista que o ensino é uma atividade universal, realizada desde a Antiguidade. Esse “enclausuramento” do ensino faz com que pouco se saiba sobre os elementos que lhe são intrínsecos.

Inversamente, acreditamos que a compreensão

[...] desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores [e futuros professores] exerçam o seu ofício com muito mais competência [por meio do entendimento de questões como:] O que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? [...] Quais são os saberes [...] mobilizados na ação pedagógica? (GAUTHIER, *et al.*, 1998, p. 17-18).

Assim sendo, desenvolvemos a pesquisa que aqui apresentamos cujo intuito é investigar os saberes que os professores dos anos iniciais, em início de carreira, mobilizam para trabalhar os conteúdos de Matemática com seus alunos e como se dá o processo de constituição dos mesmos nessa etapa da vida profissional.

Acontece que além das justificativas de natureza teórica que acabamos de evidenciar há outras ligadas à nossa trajetória de vida que também nos instigaram a desenvolver este estudo. Tais justificativas estão delineadas no capítulo subsequente, no tópico intitulado “Origem do problema da pesquisa”.

Tomando por referência o objetivo mencionado, organizamos a pesquisa em duas etapas. Da primeira (entre o final de 2006 e o início de 2007) participaram dez acadêmicos do quarto ano do Curso de Pedagogia. Dentre esse total de acadêmicos, uma recém-formada começou a lecionar em 2007 e, assim, nós a selecionamos para a segunda etapa, juntamente com outras duas iniciantes.

Por meio da organização das informações que adquirimos com a implementação dessa pesquisa elaboramos os cinco capítulos que apresentamos neste trabalho. No primeiro deles delineamos a origem da pesquisa, os percalços que enfrentamos na busca por sujeitos e o redirecionamento que adotamos em função desses entraves.

No segundo capítulo apresentamos os objetivos, a metodologia e os sujeitos da pesquisa. Detalhamos também a composição dos roteiros que pautaram as entrevistas semi-estruturadas realizadas e os procedimentos utilizados na análise dos dados adquiridos.

No capítulo subsequente organizamos, descrevemos e analisamos as informações que obtivemos junto aos doze participantes da primeira etapa. Nele revelamos dados relativos aos motivos que os levaram a optar pelo Curso de Pedagogia, informações relacionadas à formação para o ensino de Matemática nos anos iniciais e a relação dos sujeitos envolvidos com a Matemática.

No quarto capítulo esboçamos um breve perfil das três iniciantes que compuseram a segunda etapa e analisamos seus esclarecimentos acerca do estágio que desenvolveram durante a formação inicial.

No quinto capítulo delineamos seus depoimentos acerca da entrada na docência: dificuldades enfrentadas, avanços, conquistas, saberes mobilizados e/ou em processo de constituição, entre outros.

Vale esclarecer que, ao final dos três últimos capítulos, retomamos os principais dados revelados e os apresentamos de forma sintetizada.

Finalmente, elaboramos nossas considerações a partir do resgate de algumas das principais informações obtidas no decorrer da pesquisa e apresentamos possíveis perspectivas.

CAPÍTULO I

CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo revelamos as dificuldades que enfrentamos no decorrer da implementação desta pesquisa e as diferentes decisões que precisamos tomar para redirecioná-la e implementá-la.

1.1 Origem do problema da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada foi suscitada pelas experiências que vivenciei² ao longo da carreira docente. Experiências essas oficialmente iniciadas quando, em 1986, ao concluir o Curso Normal (Ensino Médio), passei a lecionar na Educação Infantil e posteriormente nos anos iniciais. Durante aquele período, percebi que, de modo geral, meus pares demonstravam dificuldade e pouco interesse em relação ao ensino da Matemática. Frequentemente queixavam-se do pouco conhecimento que possuíam e expressavam insegurança diante do seu ensino, mesmo após terem concluído o curso de Pedagogia e terem, supostamente, vivenciado situações relacionadas à Matemática. Na maioria das vezes, afirmavam que nunca haviam participado, durante a graduação, de atividades cujo intuito fosse prepará-los para o ensino desse conhecimento.

Em função disso desenvolvi, no mestrado, um estudo com o propósito de identificar e analisar as concepções dos professores que lecionam nos anos iniciais e as dificuldades dos seus alunos a propósito da diferenciação entre figuras geométricas planas e não-planas (VASCONCELLOS, 2005). Treze professores de três diferentes escolas foram entrevistados e dentre as questões por eles respondidas destacamos que 62,9% admitiram que ingressaram na profissão docente sem um conhecimento básico que lhes garantisse atuar de forma segura.

Ao concluir o mestrado comecei a trabalhar como professora substituta no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e lá verifiquei

² Nesse trabalho, ao descrever situações de caráter pessoal, utilizamos a 1ª pessoa do singular, nas demais empregamos a 1ª pessoa do plural.

que muitos dos alunos que frequentavam esse curso afirmavam não gostar de Matemática e ter muitas dificuldades nessa área. Revelavam ainda surpresa, preocupação e desinteresse ao tomarem conhecimento de que teriam aulas relacionadas ao assunto. Reações como essas me levaram a indagar: O fato de alguns acadêmicos, do curso de Pedagogia, expressarem que, além das dificuldades apresentadas em relação à Matemática não têm interesse pela área, poderia estar relacionado à pouca importância que muitos professores, dos anos iniciais, atribuem a determinados conteúdos matemáticos? De que modo, a falta de domínio dos conteúdos matemáticos pode interferir na prática que os professores realizam?

Para Shulman, Grossman e Wilson (1989, p. 6) a falta de domínio do conteúdo pode comprometer muitos aspectos chegando, inclusive, a afetar “[...] o processo de ensino, influenciando o que [os professores] [...] ensinam e como [...] o fazem”. Muitos deles chegam a deixar de ensinar certos conteúdos em decorrência da falta de compreensão.

[...] [Em síntese,] o conhecimento ou a falta dele [...] pode afetar nas críticas que os professores fazem ao material didático, como eles selecionam esse material para ensinar, como estruturam seus cursos e como conduzem o ensino (Ibid., p. 9)

Curi (2004) reforça essas informações e as complementa com base nos dados que derivam da investigação que desenvolveu, com a finalidade de delinear o panorama da formação de professores polivalentes e pesquisar a formação de um grupo de professores e seus impactos na sala de aula. Segundo a pesquisadora, as influências que procedem, tanto da formação escolar como da formação acadêmica, auxiliam na constituição do conhecimento dos professores. Neste sentido, “[...] quando professores têm pouco conhecimento dos conteúdos que devem ensinar, despontam-se dificuldades para realizar situações didáticas, eles [...] mostram insegurança e falta de confiança” (Ibid., p. 162).

No caso específico da Matemática, a pesquisadora revela que há nos cursos de formação inicial “[...] uma concepção dominante de que o professor polivalente não precisa ‘saber Matemática’ e que basta saber como ensiná-la” (Ibid., p. 77). Em razão disso, a Matemática é pouco explorada nesse período de graduação o que acaba comprometendo a formação desses sujeitos que, de modo geral, a concluem sem compreender os conhecimentos com os quais terão que lidar ao iniciar a docência.

De forma resumida é possível dizer que ao longo do Curso de Pedagogia, raras são as oportunidades que os acadêmicos têm de construir conhecimentos

[...] que lhes permitam analisar processos de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades, propor e analisar situações didáticas, avaliar o desempenho dos alunos e a própria prática docente (CURI, 2004, p. 77).

Com base nessa e nas demais informações citadas, podemos inferir que muitos profissionais estão ingressando na profissão docente sem um conhecimento que lhes garanta atuar de forma segura ao ensinar Matemática. Aliás, é comum encontrar sujeitos que apresentaram muita dificuldade nesta área durante o período em que eram alunos e optaram pelos cursos de Pedagogia ou Normal Superior por acreditarem que desse modo não teriam que estudá-la novamente (PASSOS, 2000). O que muitos desses sujeitos esquecem é que, ao tornarem-se professores, terão que ensinar Matemática.

Mas, se a Matemática é algo que estas pessoas desejam evitar, quais seriam então as estratégias, por elas empregadas, quando, ao se tornarem docentes, se deparam com a necessidade de ensinar aquilo que não dominam? Quais são as concepções e as dificuldades que tanto os alunos da graduação como os professores dos anos iniciais possuem acerca da Matemática? Que relação há entre os cursos de formação de professores (Pedagogia/Normal Superior), as concepções e as práticas dos sujeitos que os frequentam ou frequentaram? Até que ponto, ao ensinar Matemática, os conhecimentos abordados durante a graduação dos professores interferem ou comprometem sua prática? Em outras palavras, quais são as contribuições que os cursos de formação inicial têm proporcionado aos docentes em relação ao ensino da Matemática?

Cabe ressaltar que apesar de acreditarmos que a formação inicial dos professores exerce importante influência nas suas práticas (MOURA 2002; TARDIF, 2005), julgamos necessário identificar qual é a relação que existe entre tal formação, as concepções e as estratégias que os docentes normalmente utilizam no trabalho que realizam. Aliás, estudos desta natureza, cujo foco seja compreender a relação que há entre a formação docente e a prática pedagógica, são recomendados tanto por pesquisadores da área da Educação Matemática (MOURA, 1995; ROCHA, 2005) como por estudiosos que investigam, de forma ampla, a formação de professores (IMBERNÓN, 2002; TARDIF, 2000).

Diante das questões e das informações apresentadas, elaborei um projeto de pesquisa intitulado “A formação do professor para o ensino de Matemática nas séries iniciais: concepções e práticas” e ingressei, em fevereiro de 2006, no Doutorado em Educação/UFMS. Meu objetivo era desenvolver um estudo cujo propósito fosse investigar os fatores reguladores da ação docente que atuam no sentido da prática dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, a partir do modelo de formação do qual fizeram parte.

Considerando o objetivo que pretendia alcançar com a realização desta pesquisa, o universo investigado seria constituído por dois grupos de sujeitos: a) acadêmicos do 1º e do 4º anos do Curso de Pedagogia ou do Curso Normal Superior, oferecidos por duas distintas universidades; b) professores egressos do curso de Pedagogia, dessas universidades. Neste caso, os professores em estudo deveriam ter entre oito e dez anos de atuação nos anos iniciais.

Optei por esta constituição em razão de ter o intuito de verificar, a respeito da Matemática, quais semelhanças e diferenças existem entre as concepções dos acadêmicos que acabaram de ingressar no curso de Pedagogia, aqueles que se encontravam em processo de conclusão (4º ano), professores dos anos iniciais, graduados pelas mesmas instituições e o curso de Pedagogia do qual faziam/fizeram parte. Um estudo como esse é recomendado por Passos (2000, p. 43), que considera importante que as concepções matemáticas de futuros professores sejam elucidadas e reconhecidas “[...] durante o processo de formação, no sentido de se buscar formas que possibilitem uma possível transformação das representações negativas” desses sujeitos.

Cabe esclarecer que ao selecionarmos para nosso estudo apenas os professores que atuam entre oito e dez anos no magistério, compartilhamos das informações apresentadas por Huberman (1995) de que nesta fase da profissão, caracterizada por ele como “Fase de estabilização”, o professor sente-se mais confiante, mais livre e capaz de ousar mais. Afirma o autor, que isto acontece porque ao possuir

[...] o domínio da situação, no plano pedagógico, vem uma sensação de libertação. [...] Em consonância com isso, a autoridade torna-se mais ‘natural’; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade (Ibid., 1995, p. 39).

Desse modo, supomos que, em decorrência da experiência vivenciada ao longo de quase uma década, os professores teriam condições de avaliar quais foram, de fato, as contribuições que o curso de formação inicial lhes proporcionou, no que se refere ao trabalho realizado no espaço escolar. Os dados seriam coletados em diferentes escolas e instituições de ensino superior, localizadas em Campo Grande/MS.

1.2 Primeiras buscas por sujeitos

Para que nossa pesquisa fosse iniciada elaboramos, no 1º semestre de 2006 (maio), três roteiros de entrevista semi-estruturada com a intenção de realizar alguns pilotos. Isto é, realizaríamos algumas entrevistas junto aos acadêmicos (do 1º e do 4º anos do curso de Pedagogia) e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As informações adquiridas seriam analisadas e contribuiriam, se necessário, com a reformulação/adequação desses roteiros, considerando que se tratava de um piloto.

Em concomitância à elaboração dos roteiros entramos, pessoalmente e por telefone, em contato com vários professores na tentativa de encontrar profissionais que correspondessem aos critérios já mencionados (professores que possuíssem entre oito e dez anos de atuação nos anos iniciais). Para tanto, solicitamos a nossos colegas, também professores, que nos ajudassem nessa procura. Simultaneamente, visitamos diversas escolas, universidades, centros de formação continuada de professores e outras instituições na expectativa de localizar alguns sujeitos. Para nossa surpresa, não encontramos ninguém que atendesse a tais exigências; resolvemos então alterar o período de experiência exigido para uma faixa que variasse entre cinco e treze anos. De nada adiantou. Após um mês de busca intensa encontramos apenas professores que, apesar de atuarem nos anos iniciais e demonstrarem interesse em colaborar, eram formados em História, Geografia, Letras e Matemática; portanto, não atendiam a uma das exigências estipuladas, qual seja, graduação em Pedagogia ou Normal Superior.

Quase a totalidade dos docentes formados em Pedagogia encontrados tinha entre 15 e 30 anos de experiência; alguns chegavam a ter 40 anos de docência, o que também era um fator de restrição considerando que precisávamos localizar professores que tivessem entre oito e dez anos de atuação, conforme esclarecemos

anteriormente. Em decorrência da ausência de professores que correspondessem aos dois critérios estipulados tornou-se inviável a realização do piloto. Optamos, desse modo, pela reformulação do nosso projeto de pesquisa. Tal reformulação será detalhada no próximo item.

Antes disso, porém, mesmo não sendo o objetivo de nossa pesquisa investigar os motivos desse impasse, nos sentimos instigadas a indagar: Quais justificativas explicariam as dificuldades que enfrentamos para encontrar professores novatos? Se o magistério parece não ser a opção dos egressos, quais caminhos estariam percorrendo e por quais razões?

Acreditamos que essas e outras questões ligadas a esse campo merecem ser pesquisadas considerando que as respostas encontradas podem ajudar a traçar um panorama da situação na qual se encontram os recém-graduados, a implementar políticas compatíveis com a realidade, na área da formação docente e contribuir com o desenvolvimento de novas investigações.

1.2.1 O redirecionamento do projeto

Como não localizamos, durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, os professores com os quais pretendíamos trabalhar, reelaboramos o projeto que havíamos apresentado no período de seleção para o doutorado. No entanto, as inquietações e os motivos que nos levaram a elaborar o primeiro projeto permaneciam vivas; por este motivo decidimos preservar o núcleo desta primeira tentativa de investigação: a formação e a prática dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, ao longo de vários encontros entre orientadora e orientanda, permeados por leituras e discussões, fomos delineando um projeto que nos ajudasse a compreender

[...] como esse sujeito, que adquiriu a qualidade de ser professor, evolui nessa qualidade de ser professor, pois, ao ter de ministrar suas primeiras aulas, ele o fará com a sua concepção inicial de professor. Mas ao entrar na aula e ficar frente a frente com o aluno real, terá de, nesse momento, colocar em movimento um conjunto de crenças que, não necessariamente, serão possíveis de serem realizadas (MOURA, 2002, p. 134).

Em outras palavras,

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? [...] Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2005, p. 9).

Em síntese temos a finalidade de investigar os saberes que os professores dos anos iniciais, em início de carreira, mobilizam para trabalhar os conteúdos de Matemática com seus alunos e como se dá o processo de constituição dos mesmos, nessa etapa da vida profissional. Considerando esse novo delineamento abrimos mão de envolver em nosso estudo, os graduandos do 1º ano do curso de Pedagogia por ser inviável acompanhar todo o percurso acadêmico e, por sua vez, a inserção na docência desses sujeitos, em razão do pouco tempo que dispúnhamos para a realização da pesquisa e elaboração de nossa tese de doutorado. Mantivemos, no entanto, o intuito de investigar aqueles sujeitos que estavam em processo de conclusão (4º ano). Assim seria possível dar início à coleta de dados no período em que ainda cursavam a faculdade e, posteriormente, estudar/analisar o ingresso na docência daqueles que tiveram o interesse e a oportunidade de lecionar.

O ingresso na docência é um período conhecido por alguns estudiosos como “Choque da realidade” (VEENMAN, 1984) ou “Entrada na carreira” (HUBERMAN, 1995). De qualquer modo, trata-se de uma fase

[...] na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis (TARDIF, 2005, p. 84).

Além disso, “[...] é no início da carreira [...] que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental” (TARDIF, 2005, p. 51).

Quanto aos saberes, neste trabalho, pautaremos nossas análises na noção de que o saber docente refere-se

[...] unicamente [aos] pensamentos, às idéias, [aos] juízos, [aos] discursos, [aos] argumentos que [obedecem] a certas exigências de racionalidade. [Isto é, eu] falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc. Essa ‘capacidade’ ou essa ‘competência’ é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões [por sua vez], são discutíveis, criticáveis e revisáveis (Ibid., p. 199).

Considerando esses esclarecimentos, acreditamos que para ter acesso aos saberes é necessário criar espaço para que os professores exponham e justifiquem seus pensamentos, suas idéias, juízos e outros aspectos subjetivos ligados ao trabalho que realizam. Assim, devem ser registrados

[...] os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. [...] [Para tanto, o pesquisador] deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (TARDIF, 2005, p. 230).

Para Zunino (1995) é importante que seja desenvolvida uma investigação como essa em razão da possibilidade de identificar e compreender o que, de fato, sustenta a prática docente. Outros estudiosos (CURI, 2004; MOURA, 2002) também recomendam que sejam empreendidos novos estudos nesse campo, ou seja, estudos voltados para a prática dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisas (FONSECA, 2002; NACARATO, 2000) têm apontado que a prática de muitos professores que ensinam Matemática, nesse segmento, revela limitações que derivam da pouca compreensão que têm acerca dos conteúdos que precisam ensinar. Indicam ainda que existe uma incompatibilidade entre a formação inicial e a prática docente decorrente, principalmente, do modelo que norteia a maioria dos cursos (TARDIF, 2000). Essa incompatibilidade acontece, segundo Tardif (2000), porque, no dia-a-dia, os conhecimentos abordados nas universidades “[...] estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho” (Ibid., p. 12), revelando um descompasso entre aquilo que é abordado na graduação e os problemas enfrentados pelos professores nas escolas.

Em se tratando especificamente da Matemática, a pesquisa desenvolvida por Curí (2004) revela que, ao longo dos tempos, a formação dos professores dos primeiros anos para o ensino desse conhecimento tem sido pautada pela reprodução de modelos de atividades, o que na prática pouco contribui com o trabalho que o futuro professor desempenhará.

Os resultados dessas investigações reforçam nossas inquietações e nos permitem questionar: se a Matemática representa um empecilho para muitos sujeitos e esses, por sua vez, ao concluírem os cursos de graduação terão que ensiná-la, com base em quais saberes este ensino é realizado? Considerando que “[...] o saber

docente [...] [é] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2005, p. 36), de que modo esses saberes se articulam na prática dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais?

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? [...] Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? (Ibid., p. 9).

Para perguntas como essas

[...] cujas respostas não são nada evidentes, [parece haver] uma relação problemática entre os professores e os saberes. É preciso ressaltar que há poucos estudos ou obras consagrados aos saberes dos professores [indicando que se trata] de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação (Ibid., p. 32).

Diante dessa carência de estudos, das informações até aqui apresentadas e das questões propostas reiniciamos nossa busca e partimos para a identificação de professores que poderiam fazer parte de nossa pesquisa. Esta etapa do trabalho será detalhada no próximo tópico.

1.3 Buscas por sujeitos nos cursos de Pedagogia

Com a finalidade de iniciar nossa investigação estabelecemos novos critérios relativos ao universo que seria investigado: acadêmicos do quarto ano do curso de Pedagogia (habilitação para os anos iniciais) de diferentes instituições, sem experiência nos anos iniciais, que tivessem a intenção de lecionar nesse segmento no ano de 2007 e disponibilidade para colaborar com a realização de nossa pesquisa.

Estipulamos esses critérios em função de contarmos com a possibilidade de selecionar alguns sujeitos, no último ano de formação e acompanhar aqueles que, por ventura, conseguissem ingressar no magistério no ano seguinte. Assim sendo, retomamos nossa busca e preparamos um novo roteiro de entrevista.

Com esta perspectiva, em setembro de 2006, dentre as faculdades e universidades que formavam professores para os anos iniciais, selecionamos apenas

aquelas que tinham acadêmicos de Pedagogia que se encontravam em processo de conclusão (4º ano).

Chegamos então, a um total de quatro instituições, sendo duas públicas – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – e duas particulares – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP).

Os contatos com as instituições foram realizados quase que simultaneamente. Num mesmo dia chegamos a conversar com dois ou três profissionais (coordenadores de curso e chefes de departamento) de diferentes instituições. A eles esclarecemos nossos objetivos, os critérios e os procedimentos que seriam adotados para que a pesquisa fosse desenvolvida. Em seguida pedimos autorização para conversar com os acadêmicos. À medida que localizávamos os sujeitos, agendávamos uma primeira entrevista.

Na UFMS, foi a chefe do Departamento de Educação quem nos atendeu e nos autorizou a conversar com os graduandos. Como eles estavam em processo de conclusão e poucas eram as vezes em que todos se reuniam, na universidade, para realizar alguma atividade, várias foram as visitas que fizemos à tal instituição.

Em cada uma das visitas encontramos tanto licenciandos que se disponibilizaram a participar e a contribuir com a identificação de outros, como graduandos que, por não atender aos critérios determinados, não puderam participar e mesmo assim procuraram colaborar tentando localizar sujeitos que atendessem aos critérios estipulados. Essa busca deu origem à composição de um grupo formado por dez sujeitos, que pertenciam a uma turma de aproximadamente 30 acadêmicos.

O contato com a UCDB foi realizado por meio da coordenadora do curso em questão. A coordenadora informou que não poderia nos ajudar devido à inexistência, no curso de Pedagogia, de acadêmicos sem experiência no magistério, ou seja, todos lecionavam. Razão pela qual, segundo a mesma, estes estudantes podiam pagar as mensalidades do curso.

No caso da UNIDERP fomos informadas de que a coordenadora se prontificou a colaborar. Solicitou apenas que aguardássemos a autorização de seus superiores. No entanto, tal autorização foi negada. Quanto à UEMS, tomamos conhecimento de que o curso Normal Superior, oferecido, derivava de um projeto

elaborado com a finalidade de formar professores que estivessem lecionando, o que, na verdade, era incompatível com o objetivo de nosso estudo.

Mais uma vez pedimos ajuda a amigos professores que atuavam em escolas e universidades; conversamos com acadêmicos da UFMS (1º ao 4º anos); visitamos diversas escolas e instituições que estavam ministrando cursos (como especialização e outros) para professores dos anos iniciais. Tudo isso com a finalidade de encontrar sujeitos que poderiam participar ou indicar possíveis participantes de nossa pesquisa. Apesar de nossas tentativas continuávamos contando, apenas, com os dez graduandos já identificados. Isso nos causava insegurança, pois, embora todos tivessem afirmado que tinham a intenção de lecionar, não sabíamos, de antemão, quantos conseguiriam realmente ingressar, no ano seguinte, no magistério.

Desse modo, ao longo dos meses de outubro e novembro, de acordo com a disponibilidade de cada um dos dez sujeitos localizados, na UFMS, realizamos a primeira entrevista e solicitamos aos mesmos que nos informassem os números de seus telefones e endereços para que pudéssemos encontrá-los em fevereiro do ano seguinte (2007). Assim, saberíamos se haviam conseguido o emprego de professor que pretendiam.

1.4 Buscas por professores iniciantes

Os dez graduandos entrevistados na primeira etapa desta pesquisa haviam afirmado que, na busca por um emprego, entregariam seus currículos em escolas públicas e/ou particulares. Paralelamente tomamos conhecimento, de modo informal, de que as contratações na rede pública ocorreriam até meados do mês de fevereiro (2007), assim, deixamos para procurá-los em março.

Ao telefonar para os dez egressos do curso de Pedagogia da UFMS, com o propósito de identificar quais haviam conseguido ingressar na docência, verificamos que apenas duas professoras estavam empregadas, sendo uma em Campo Grande/MS e outra no interior do estado, na cidade de Mundo Novo. Considerando que esse município fica à aproximadamente 460 km de distância da capital, decidimos não envolver essa professora em nossa pesquisa.

Com base no levantamento que fizemos junto aos dez sujeitos mencionados ficamos sabendo que dois deles preferiram não entregar currículos em escolas. Um

esclareceu que continuaria trabalhando em outro ramo e que seu objetivo era participar da próxima seleção para o mestrado. O outro, que já fazia parte de um projeto de alfabetização de adultos, também resolveu permanecer na função que exercia, abrindo mão de lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os demais garantiram que tomaram todas as atitudes possíveis para que fossem contratados por alguma escola. Asseguraram que apesar de insistirem, na maior parte das vezes não foram nem ao menos recebidos por qualquer profissional responsável pela contratação de professores.

Resumindo, contávamos na ocasião com a participação de apenas uma professora e com a possibilidade dos demais sujeitos (seis) ainda serem contratados. Como os seis tinham esperança de conseguir um emprego, todos se comprometeram a entrar em contato conosco caso houvesse alguma contratação.

Como desejávamos ampliar nosso universo recorremos aos acadêmicos que na ocasião cursavam, na UFMS, o terceiro e o quarto anos do curso de Pedagogia e por esse motivo já haviam cumprido os créditos relativos às disciplinas ligadas à Matemática. Recorremos a eles na expectativa de que alguns estivessem iniciando a docência naquele ano (2007). Nenhum acadêmico estava atuando, porém, ao serem consultados, asseguraram que entrariam em contato com ex-alunos, conhecidos seus, com a finalidade de localizar iniciantes.

Em março do mesmo ano, numa conversa informal, um professor do Programa de Doutorado da UFMS, se prontificou a nos ajudar. Entrou em contato com a secretária municipal de educação, do município de Campo Grande e a ela explicou, de forma ampla, as dificuldades que estávamos enfrentando. Perguntou se existia, por parte da mesma, alguma possibilidade de colaborar com a identificação de professores que atendessem aos critérios estipulados. A secretária informou que seria possível organizar uma relação com os nomes daqueles professores que estavam lecionando pela primeira vez na rede municipal, mas isso não significava que seriam iniciantes, considerando que poderiam ter vivido experiências em escolas particulares e/ou estaduais.

Para que esta relação fosse obtida, elaboramos e encaminhamos um ofício à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, ao final do mesmo mês, nos foi entregue uma lista composta por 27 nomes de professores e as respectivas escolas nas quais atuavam. De posse da lista fizemos um levantamento dos telefones dessas escolas. Dentre os 27 nomes apontados, apenas a professora Rose estava lecionando

pela primeira vez. Cabe esclarecer que os nomes das participantes (ROSE, BIANCA e MONALISA) são fictícios e foram empregados com a finalidade de preservar a identidade das mesmas.

Por telefone esclarecemos à professora o modo como tivemos acesso a ela e o motivo pelo qual a selecionamos. Explicamos sucintamente os objetivos da pesquisa e os procedimentos que adotariamos. Assim como fizemos com os outros sujeitos, perguntamos se haveria, de sua parte, disponibilidade e interesse em participar. Como a professora concordou, marcamos um encontro para que pudéssemos melhor esclarecer a composição de nossa investigação e realizar uma primeira entrevista.

Simultaneamente, por intermédio de uma amiga, identificamos uma outra professora (MONALISA) iniciante que também demonstrou interesse em colaborar. No entanto, o curso de Pedagogia que concluiu não ofereceu disciplinas ligadas à Matemática e não habilitou os graduandos à lecionar nos anos iniciais por ser destinado à formar especialistas³. De qualquer modo, o fato de ser graduada na área e ter cursado o Magistério em nível médio⁴, proporcionou a essa professora a oportunidade de começar, em 2007, a atuar no segmento mencionado e nos levou a convidá-la a participar da pesquisa. Como o convite foi aceito, passamos a contar com a participação de três professoras: Bianca, Rose e Monalisa⁵.

Inicialmente esse não era o total que desejávamos. Na verdade, tínhamos a expectativa de compor um grupo um pouco maior. Como isso não foi possível julgamos que se fizéssemos alguns ajustes, o número de professores encontrado seria suficiente para a continuidade da investigação. Assim, decidimos desenvolver um estudo mais aprofundado, acompanhando sistematicamente o primeiro ano de docência das três professoras selecionadas.

Cabe esclarecer que as dificuldades que enfrentamos em relação à localização de professores que tivessem menos de treze anos de experiência na

³ Especialistas são os profissionais da Educação (administradores, inspetores, supervisores ou orientadores educacionais) formados em cursos de Pedagogia ou cursos de pós-graduação, habilitados para atuar na Educação Básica, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9394/96 - Artigo 64).

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9394/96 - Artigo 62) recomenda que os professores da Educação Básica sejam formados em nível superior, mas admite “[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (p. 28).

⁵ Rose, Bianca e Monalisa nomes são fictícios e foram empregados com a intenção de preservar a identidade das professoras.

docência, supostamente, poderiam ser explicadas pelos dados de um estudo realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Em razão dessa possível explicação apresentamos e analisamos, no próximo tópico, as informações que compõem esse estudo e que, de algum modo, têm ligação com nosso trabalho.

1.5 O relatório da CNTE: pistas e contradições

Durante a realização de uma aula oferecida pelo Programa de Doutorado em novembro de 2006, um de nossos professores fez um comentário que nos chamou atenção. Segundo o mesmo, nos últimos anos têm sido identificada nos professores da Educação Básica recém-formados, uma falta de interesse e de procura pelo exercício do magistério. Isto implicaria, em pouco tempo, num colapso considerando que os docentes em exercício se aposentarão e que não haverá substitutos suficientes para o cargo. Esclareceu ainda, que tal informação derivava de uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), publicada em 2003.

Como, supostamente, tais informações poderiam nos ajudar a compreender os motivos que dificultaram a identificação dos professores dos anos iniciais que participariam do nosso estudo, em ambos os projetos que elaboramos, buscamos no site do próprio CNTE⁶ algumas prováveis respostas para nossas indagações: Estaria realmente havendo, de modo geral, um decréscimo no número de professores dos anos iniciais com até uma década e meia de atuação? Quais seriam os motivos para esse declínio? E quanto aos recém-formados, de forma ampla, tem havido desinteresse em relação ao ingresso no magistério ou os mesmos desistem da carreira em função das dificuldades enfrentadas?

No site encontramos um relatório relativo ao assunto, cujas informações dispostas referem-se à uma pesquisa desenvolvida pela própria Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, intitulada “Retrato da escola 3: a realidade sem retoques da educação no Brasil”.

Participaram dessa pesquisa 4.656 pessoas que foram entrevistadas, “[...] **em dez estados**, em todos os níveis e redes de ensino, a saber: Tocantins, Espírito

⁶ Fonte: www.cnte.org.br

Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul” (CNTE, 2003, p. 2, grifo do autor).

Os resultados dessa pesquisa, indicam

[...] que a educação brasileira caminha rapidamente para o colapso caso o governo não implemente políticas públicas que melhorem as condições de trabalho e existência da categoria a fim de atrair novos profissionais [...]. Conforme os números levantados nos dez estados abrangidos pela pesquisa Retrato da Escola 3 - **53,1% dos trabalhadores em educação têm entre 40 e 59 anos, idades bem próximas da aposentadoria. As faixas de 25 a 39 anos e de 18 a 24 anos correspondem, respectivamente, a 38,4% e 2,9%, o que demonstra a progressiva diminuição do ingresso de profissionais. O quadro torna-se ainda mais preocupante ao se comparar o perfil etário da base pesquisada com o tempo de serviço declarado, de 12 a 18 anos, ficando a média em 15 anos para o conjunto dos entrevistados. As mulheres, que se aposentam aos 25 anos, são a imensa maioria da base funcional, o que agrava ainda mais o problema.** (CNTE, 2003, p. 4, grifo do autor).

Embora não haja no relatório dados específicos sobre os professores dos anos iniciais ou sobre os docentes do Mato Grosso do Sul verificamos que as informações apresentadas pela CNTE (2003), acerca da faixa etária e do tempo de serviço dos educadores brasileiros, são compatíveis com aquelas que encontramos.

Na opinião dos responsáveis pela elaboração deste documento, as informações relativas ao tempo de atuação no magistério e faixa etária dos sujeitos investigados apontam para dois preocupantes fatores que merecem ser ressaltados: [por um lado, a] **“[...] formação de novos profissionais [está] aquém da que seria necessária para manter o nível de atendimento atual, [e, por outro,] a maioria dos entrevistados já está em ‘meio de carreira’ e, portanto, candidatando-se à aposentadoria”** (CNTE, 2003, p. 5, grifo do autor). Em decorrência disso, a escassez de professores é assinalada, no relatório, como inevitável nos próximos dez anos, causada principalmente pelos **“[...] baixos salários [que] são uma das principais dificuldades para se atrair os jovens para a carreira [...]”** (Ibid., 2003, p. 5).

Num primeiro momento os resultados da pesquisa “Retrato da Escola 3” (CNTE, 2003), nos ajudaram a compreender parte dos motivos relativos à inexistência de professores dos anos iniciais, com pouco tempo de experiência profissional, nas diversas instituições que visitamos na ocasião de nosso primeiro projeto de pesquisa, nos permitindo supor que os professores recém-formados não estavam procurando o magistério. No entanto, essa informação contradiz a realidade com a qual nos deparamos no momento de desenvolver, no outro projeto citado, a

etapa de acompanhamento dos egressos na docência. Isso porque, segundo os mesmos, apesar dos esforços empreendidos, não foi possível ingressar no magistério.

Em síntese, de certo modo há uma contradição entre as informações dispostas no relatório elaborado pela CNTE (2003) e os dados que obtivemos a partir das várias buscas que fizemos. Isto porque, se nos pautarmos nas justificativas dispostas nesse mesmo relatório, a propósito da falta de professores em início de carreira perceberemos que para a CNTE (2003) os professores recém-formados não estão ingressando no magistério por opção, em decorrência, principalmente, dos baixos salários; conforme mencionamos no item que aborda o assunto.

Diferentemente do que afirma o relatório, verificamos que, segundo os licenciandos e os professores recém-formados com os quais conversamos, muitas foram as tentativas de ingresso na docência e raras foram as oportunidades que surgiram. Como exemplo, podemos citar que dentre os dez professores entrevistados na primeira fase da pesquisa, seis garantiram que se empenharam em conseguir um emprego, porém, somente dois tiveram êxito.

Acreditamos que esta contradição merece uma investigação mais apurada considerando, especialmente, que

A intenção da CNTE [...], é usar esses [dados] como ponto de partida para discussão das necessidades dos trabalhadores em educação na medida em que a satisfação dessas demandas seja parte da formulação de políticas públicas que assegurem ensino público, gratuito e de qualidade para todos em todas as etapas do aprendizado (CNTE, 2003, p. 2, grifo do autor).

De todo modo, vale esclarecer que optamos por registrar, neste capítulo, os percalços que enfrentamos desde o início da realização dessa investigação por considerarmos que eles revelam tanto a dinâmica que vem acontecendo na transição da condição de acadêmico a professor, como ajudam a compreender a forma como nossa pesquisa foi sendo delineada. No próximo capítulo, revelamos os objetivos que foram estabelecidos e os procedimentos que foram adotados para que esse estudo fosse desenvolvido.

CAPÍTULO II

OBJETIVOS E DELINEAMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos as informações relacionadas aos objetivos estabelecidos e à metodologia que empregamos em nossa pesquisa. Detalhamos também os procedimentos utilizados durante a coleta de dados e a composição do universo de nossa investigação.

2.1 Objetivo Geral

Com esta pesquisa temos como finalidade investigar os saberes que os professores dos anos iniciais em início de carreira mobilizam para trabalhar os conteúdos de Matemática com seus alunos e como se dá o processo de constituição dos mesmos nessa etapa da vida profissional.

2.2 Objetivos Específicos

Com a intenção de compreender o problema proposto, neste estudo, pretendemos mais especificamente:

- Identificar, descrever e analisar, a partir dos relatos dos entrevistados que cursavam o 4º ano do curso de Pedagogia, no ano 2006:
 - O que pensavam a propósito da formação para o ensino de Matemática oferecida pelo curso que estavam concluindo, e quais eram as suas expectativas acerca do trabalho que realizariam como professores, no ano seguinte, no que se refere a este conhecimento;
 - Os motivos que os levaram a ingressar no curso de Pedagogia;
 - As experiências que vivenciaram, como alunos, no Ensino Fundamental e Médio, em relação à Matemática;
 - As dificuldades que tinham, quando alunos, a respeito da Matemática;

- As expectativas que possuíam quando ingressaram no Curso de Pedagogia, no que se refere à Matemática;
 - A opinião que tinham a propósito das disciplinas relativas à Matemática cursadas ao longo da graduação;
 - As expectativas que tinham quando ingressaram no Curso de Pedagogia e as experiências que vivenciaram, no período de formação inicial, no que se refere à Matemática.
- Identificar, descrever e analisar a partir dos relatos das professoras iniciantes, no ano 2007:
 - A relação que existe, na opinião dos mesmos, entre a formação inicial da qual fizeram parte e as estratégias por elas utilizadas no trabalho que realizaram no início da docência;
 - As estratégias que nortearam as aulas que ministraram, no início da carreira docente;
 - Quais saberes contribuíram com a solução dos problemas que enfrentaram no cotidiano escolar;
 - A forma como pensaram e organizaram a rotina de trabalho, na sala de aula, no que se refere ao ensino da Matemática e as justificativas para essas escolhas;
 - Os critérios que nortearam a escolha dos procedimentos e recursos didáticos que utilizaram e suas justificativas;
 - As alternativas que encontraram para os problemas que enfrentaram e a implementação dessas alternativas na prática escolar.

2.3 A pesquisa

Acreditamos que existem diferentes possibilidades de se encaminhar uma pesquisa na busca pela compreensão de um fenômeno. Em nosso caso, optamos por desenvolver esta pesquisa com enfoque qualitativo. Isso nos levou, de modo geral, a empregar distintos instrumentos de coleta de dados e a tentar realizar uma análise ampla e crítica da realidade. Nessa análise, aspectos relevantes como a cultura, as crenças e os valores que tanto o pesquisador quanto os sujeitos envolvidos na pesquisa possuem, foram considerados (GATTI, 2002).

No caso de uma investigação pautada por este enfoque, os estudiosos do assunto (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002) recomendam que o pesquisador busque no momento da investigação, a utilização de instrumentos científicos que produzam explicações satisfatórias e que sirvam de subsídios para a elaboração de novas produções. Considerando estas recomendações detalhamos a seguir as informações relativas aos procedimentos, às fases da investigação e aos sujeitos que desta pesquisa participaram.

2.4 Sujeitos da Pesquisa

No capítulo anterior, ao mencionarmos o modo como nossa pesquisa foi sendo delineada informações, como indisponibilidade por parte de algumas universidades, no que se refere ao acesso aos acadêmicos e outras relativas aos critérios de escolha e de localização dos sujeitos que dela participaram foram reveladas. Mesmo assim, julgamos necessário sistematizar algumas dessas informações, neste item, a fim de melhor detalhá-las. Para tanto, organizamos os dados referentes aos doze sujeitos envolvidos, em dois conjuntos assim denominados: 1ª fase e 2ª fase.

1ª Fase – Acadêmicos do Curso de Pedagogia

Desta etapa da pesquisa participaram 10 acadêmicos que cursavam, na ocasião, o 4º ano de Pedagogia na UFMS. Com exceção da acadêmica Bianca, identificamos os demais com a letra “F” seguida por um número que varia de 1 a 10, ou seja, F1, F2, F3 e assim sucessivamente. Bianca não foi identificada pela letra F porque quisemos diferenciá-la dos outros graduandos considerando que, dentre os dez, ela foi a única deste grupo que acompanhamos durante o início da docência. Por este motivo solicitamos que nos indicasse um nome para que fosse identificada.

Para que esses sujeitos fossem selecionados alguns critérios foram estabelecidos: ser acadêmico do Curso de Pedagogia (4º ano) no ano de 2006; não ter experiência no magistério como professor regente, especialmente, nos anos iniciais; ter a intenção de atuar em 2007, como professor desse nível de ensino; ter disponibilidade e interesse em participar da realização dessa pesquisa.

Optamos por essa constituição em razão de termos o intuito de verificar o que pensam e sabem os acadêmicos do último ano do Curso de Pedagogia a respeito da Matemática e analisar, com base no ponto de vista desses sujeitos, o tipo de relação que estabeleceram com essa área ao longo de suas vidas.

Acreditamos que ao criar espaço para que examinem o que sabem e o que pensam sobre a Matemática, o modo, como a compreendem e com ela se relacionaram no decorrer de suas vidas, não só temos a chance de atender aos objetivos estipulados na pesquisa como também proporcionamos, aos envolvidos, a oportunidade de refletir e tomar consciência sobre os saberes adquiridos durante a trajetória de vida.

A esse respeito, Tardif (2005) ressalta que é importante abordar no desenvolvimento das pesquisas sobre os saberes dos professores, questões ligadas à história de vida pessoal e escolar dos mesmos em função da forte influência que essa história exerce no trabalho que realizam. Esclarece o pesquisador que

[...] o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2005, p. 72).

Compartilhando dessa opinião, abordamos nas entrevistas que realizamos com os acadêmicos e com os professores iniciantes questões ligadas a esse assunto. Tais questões são elucidadas no tópico relativo aos procedimentos da pesquisa (2.5).

2ª Fase – Professores iniciantes

Dentre os dez sujeitos que participaram da 1ª fase da pesquisa selecionamos para esta etapa, aqueles que nos meses de fevereiro e março do ano de 2007, começaram a atuar como professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que na verdade correspondeu a apenas uma professora (BIANCA). Fizemos tal seleção por acreditarmos que ao investigar a constituição dos saberes do professor que ensina Matemática nos anos iniciais precisamos relacioná-los

[...] com os condicionantes e com o contexto do trabalho considerando que: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é

alguma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2005, p. 11).

Com este enfoque selecionamos ainda duas outras professoras que se formaram em duas diferentes universidades privadas, localizadas em Campo Grande/MS. As informações relativas à localização/seleção das professoras foram explicitadas no item “Buscas por professores iniciantes” (1.2.2). As duas professoras também receberam nomes fictícios: Monalisa e Rose.

Ao selecioná-las tivemos a finalidade de acompanhar ao longo de 2007, o ingresso de cada uma na docência, tomando por referência os objetivos da pesquisa.

Vale lembrar que nesta fase inicial, os docentes não contam mais, diretamente, com o auxílio dos professores universitários. Podemos dizer que durante esta etapa da vida profissional ocorre um corte entre o período de formação inicial e o dia-a-dia da escola, considerando que esses sujeitos, por terem concluído a graduação, não têm mais, por exemplo, a oportunidade de discutir durante as aulas assuntos ligados às dúvidas e às dificuldades que enfrentam. Por todos esses motivos, o início da carreira é apontado por alguns estudiosos como “[...] uma fase crítica, pois [além dos fatores mencionados] é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência que os professores julgam sua formação universitária” (TARDIF, 2005, p. 86).

2.5 Procedimentos Adotados

Considerando os objetivos que delineamos para a implementação da pesquisa que aqui detalhamos, julgamos adequado utilizar diferentes procedimentos de coleta de dados, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Distribuição das informações relacionadas aos procedimentos de coleta de dados adotados na pesquisa

Procedimento		Data/realização	Sujeitos envolvidos	Forma de encaminhamento
Entrevistas	Roteiro n. 1a	Outubro e Novembro de 2006 Abril de 2007	Dez acadêmicos (UFMS) Professora Rose	Entrevista individual
	Roteiro n. 1b	Março de 2007	Professora Monalisa	Entrevista individual
	Roteiro n. 2	Abril de 2007	Professoras Rose, Monalisa e Bianca	Entrevista individual
	Roteiro n. 3	Abril de 2007	Professoras Rose, Monalisa e Bianca	Entrevista individual
	Roteiro n. 4	Novembro de 2007	Professora Monalisa	Entrevista individual
Discussão coletiva		Maió de 2007	Pesquisadora, professoras Bianca e Monalisa	Encontro promovido pela pesquisadora e realizado em parceria com as professoras Bianca e Monalisa
Diários pessoais		Durante a participação na pesquisa	Pesquisadora, professoras Bianca e Monalisa	Registros das professoras sobre a prática que desenvolviam
Caderno de campo		Durante toda a pesquisa	Acadêmicos, professoras e outros	Registros da pesquisadora sobre o andamento da pesquisa

O quadro 1 mostra que além de realizarmos algumas entrevistas, obtivemos dados por meio do uso de diários pessoais, caderno de campo e da implementação de um procedimento denominado discussão coletiva. Cada um desses instrumentos era composto por especificidades conforme revelam os próximos itens desse capítulo.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 163) afirmam que, as “[...] pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” a fim de alcançar seus objetivos. Ao utilizá-los tivemos sempre a preocupação de favorecer, nos envolvidos, a oportunidade de exercer “[...] a crítica sobre o ensino e a encontrar em sua própria história possíveis nexos entre suas formas de conceber, de atuar e de se ver em relação ao trabalho docente” (CATANI, BUENO e SOUSA, 2000, p. 165).

Ao implementar estudos como este que aqui apresentamos, os pesquisadores da área têm indicado que, por um lado, dificuldades e ambiguidades de natureza conceitual e metodológica podem surgir e comprometer seu encaminhamento. Por

outro lado, essa modalidade de pesquisa “[...] tem dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes [...] baseadas numa reflexão sobre as práticas e não numa óptica normativa e prescritiva” (NÓVOA, 1999, p. 19).

Embora com esta pesquisa não tivéssemos como objetivo principal formar professores acreditamos desde o início que, em função do tipo de metodologia que decidimos empregar teríamos a oportunidade de criar espaço para que, de certo modo, essa formação pudesse ocorrer, “[...] uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (BUENO, 2002, p. 23).

Nóvoa (1999, p. 25, grifo nosso) acredita que, ao propiciar aos professores experiências como estas, é possível contribuir com a formação dos envolvidos e com “[...] a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente”.

Para que nossa hipótese seja melhor compreendida apresentamos nos próximos tópicos os procedimentos que utilizamos e os objetivos que nortearam suas escolhas.

a) Diários Pessoais – Os registros das professoras

Apontados por estudiosos (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002; LÜDKE e ANDRÉ, 1986) como documentos que “[...] podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 169), os diários pessoais podem

[...] se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Em razão dessas possibilidades de contribuição e por ser inviável acompanhar constantemente as professoras que fizeram parte da segunda etapa da investigação, a elas explicitamos tal impossibilidade e perguntamos se poderiam registrar: os problemas enfrentados no desenvolvimento do trabalho, as conquistas e

os avanços ocorridos. Situações de conflito, de insegurança e dificuldades ligadas à elaboração e aplicação das atividades, aos planejamentos e às provas que elaborariam, bem como angústias, êxitos, dúvidas ou acertos. Como as três concordaram entregamos a cada uma, ao término da primeira entrevista (março de 2007), um caderno que serviria como uma espécie de diário, de instrumento com o qual poderiam “desabafar”.

Dissemos também que os registros a serem feitos, no caderno, ocorreriam de acordo com o interesse e a disponibilidade de cada uma. O importante seria, de fato, registrar tudo o que considerassem relevante. Informamos ainda que antes da realização de cada entrevista pediríamos emprestado esse caderno, para que pudéssemos utilizar tais registros como ponto de partida para futuras discussões e para complementar os demais dados que seriam coletados a partir das entrevistas e/ou das discussões coletivas.

b) Entrevistas

A entrevista é apontada por pesquisadores como “[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa [da área das] ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33), devido, principalmente, ao aprofundamento do ponto de vista do entrevistado acerca dos temas propostos e à interação que ocorre, entre esse e o entrevistador durante sua execução. Com essa perspectiva, ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, usamos como principal recurso de coleta de dados, entrevistas individuais. Como os entrevistados nos autorizaram a gravá-las utilizamos um gravador e fitas cassete para registrá-las. Posteriormente, transcrevemos as informações adquiridas.

As entrevistas foram desenvolvidas com base na elaboração prévia de um roteiro semi-estruturado, preparado em consonância com as especificidades e com os objetivos da pesquisa. O intervalo de tempo entre uma e outra entrevista foi estabelecido em função desses objetivos e da disponibilidade das participantes.

Considerando a diversidade das entrevistas realizadas e por sua vez, o total de roteiros utilizados, julgamos necessário expor, em linhas gerais, o teor das questões propostas em cada um desses roteiros.

Roteiro n. 1a (Anexo 1)

O roteiro n. 1a foi utilizado tanto com os dez acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia nos meses de outubro e novembro de 2006, como com uma professora iniciante (ROSE) em abril de 2007.

Ao formular as questões, aos sujeitos envolvidos, tivemos como finalidade verificar, de modo geral se, mesmo antes de concluírem o Curso de Pedagogia, o magistério tinha sido por eles vivenciado, bem como o modo como essa experiência ocorreu e a relação que estabeleceram com a Matemática no decorrer de suas vidas.

Todos os sujeitos mencionados, diferentemente da professora Monalisa, tiveram ao longo do Curso de Pedagogia disciplinas ligadas ao ensino da Matemática e por este motivo responderam às questões propostas por esse instrumento.

Composto por trinta e duas questões esse roteiro foi organizado em dois blocos: “Identificação” e “A escolha do curso, a formação para o ensino de Matemática nos anos iniciais e a prática pedagógica”. O bloco intitulado “Identificação” era formado por oito questões de cunho genérico, destinadas a colher informações sobre a formação escolar em nível Médio (curso técnico e/ou outros); participação ou conclusão em algum outro curso superior e envolvimento, mesmo que esporádico, na docência.

Com o segundo bloco nossa intenção foi identificar os motivos pelos quais os participantes da pesquisa optaram pelo Curso de Pedagogia; sua relação com a Matemática ao longo da vida escolar e acadêmica e o modo como avaliavam o curso em questão, considerando as aulas ligadas à Matemática. Buscamos também apreender dados ligados à relação que, na opinião dos mesmos, havia entre esse curso e o trabalho docente que começaram a exercer. Essas entrevistas aconteceram durante os meses de outubro e novembro de 2006, com os dez acadêmicos que estudavam na UFMS, e no mês de abril de 2007 com a professora Rose.

Roteiro n. 1b (Anexo 2)

Em março de 2007, ao localizarmos a professora Monalisa, realizamos uma entrevista baseada no roteiro n. 1b. Esse roteiro era semelhante ao n.1a e foi aplicado com o intuito de adquirir, junto à professora Monalisa, dados que nos revelassem se a mesma havia participado de alguma experiência no magistério mesmo antes de

concluir o curso de Pedagogia, além de instigá-la a responder de que forma isso aconteceu e como se relacionou com a Matemática no decorrer da vida.

Monalisa não era habilitada pelo curso de Pedagogia para lecionar nos anos iniciais e não teve, durante sua formação, nenhuma disciplina ligada à Matemática⁷. Por esse motivo, ao preparar esse roteiro buscamos atender tal particularidade, sem perder de vista a idéia central desse roteiro (motivos pelos quais optou pelo curso de Pedagogia e sua relação com a Matemática ao longo da vida). Com essa perspectiva formulamos vinte e oito questões, distribuídas em dois blocos.

Esses blocos receberam as mesmas denominações daqueles indicados no roteiro n.1a e suas perguntas também eram praticamente as mesmas.

Roteiro n. 2 (Anexo 3)

A entrevista desenvolvida no mês de abril de 2007, com cada uma das três professoras iniciantes, foi pautada por um roteiro cuja intenção era favorecer a obtenção de informações que nos permitissem compreender quais saberes estavam sendo mobilizados e/ou em processo de construção naquele início de docência.

Esse roteiro era organizado em dois conjuntos: “O início da prática pedagógica” e “Os saberes docentes”.

O primeiro conjunto de questões tinha um subtítulo denominado “O primeiro mês”. Ao elaborá-lo tivemos como propósito proporcionar às participantes a oportunidade de relembrar e expor as sensações, as dificuldades e as soluções por elas encontradas tanto no momento em que foram contratadas, como no decorrer do primeiro mês de trabalho.

Em consonância com o referencial teórico adotado nessa pesquisa (TARDIF, 2005), enfocamos, para a elaboração do segundo conjunto, questões que nos permitissem identificar quais saberes estavam contribuindo com a prática das professoras, em estudo, no primeiro mês de trabalho. Desse modo, nos baseamos nos saberes indicados por Tardif (2005) para nortear a elaboração das questões e os empregamos como subtítulos assim designados:

- “Saberes pessoais dos professores” – Nesse tópico as perguntas instigavam as professoras a refletir sobre o trabalho que

⁷ Os motivos que nos levaram a convidar a professora Monalisa a participar de nossa pesquisa, apesar dessas particularidades, estão apresentados no primeiro capítulo desse trabalho (item 1.2.2 – Buscas por professores iniciantes).

realizavam e uma possível relação desse trabalho com aspectos de sua vida pessoal e/ou familiar;

- “Saberes provenientes da formação escolar anterior” – Esse item enfocava, em relação à Matemática, elementos atrelados à vida escolar das professoras no período em que eram alunas (no Ensino Fundamental/Médio), tais como disciplina favorita e modelo das atividades propostas, por exemplo. Focalizava também prováveis relações entre as experiências que vivenciaram naquela ocasião e o trabalho que realizavam como professoras;
- “Saberes provenientes da formação profissional para o magistério” – As indagações dispostas neste item abordavam, em especial, os conhecimentos estudados durante o curso de Pedagogia e o trabalho que naquele momento desempenhavam. Assim, algumas perguntas sugeriam que esclarecessem o que, na opinião de cada uma, foi adequado ou satisfatório e o que ficou faltando ser abordado. Solicitavam ainda que dissessem se aprenderam algo, no curso de Pedagogia, que estivesse sendo aproveitado no trabalho que desempenhavam;
- “Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho” – Para compor este tópico formulamos questões relacionadas ao livro didático de Matemática que as professoras usavam com seus alunos. Isto é, prováveis contribuições por parte desses livros, em relação ao trabalho que realizavam, critérios de seleção das atividades e outras. Além disso, preparamos, neste tópico, perguntas referentes aos programas e aos planos (global/anual/mensal) discutidos e/ou entregues pelas escolas nas quais atuavam;
- “Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” – Ao elaborar as questões que constituem esse tópico, nosso intuito foi, de forma ampla, apreender o que consideravam que aprenderam durante o primeiro mês de experiência. Fizeram parte desse item perguntas relacionadas à elaboração e à correção das atividades e das avaliações; às dificuldades ligadas aos conteúdos matemáticos que ensinavam; às

aulas que ministravam e a possíveis contribuições de outros profissionais.

Vale esclarecer que, em conformidade com as recomendações presentes no referencial teórico que pautou nosso estudo, em boa parte das questões propostas os sujeitos foram instigados a dizer o que pensavam e/ou o que faziam, como e por que agiam do modo como agiam.

Para Tardif (2005) ao estudar os saberes dos professores é fundamental que eles sejam questionados e que se questionem

[...] sobre o porquê, isto é, sobre as causas, as razões, os motivos de seu discurso ou de sua ação. A noção de porquê engloba, [...] o conjunto dos argumentos ou motivos que um ator pode apresentar para prestar contas de seu comportamento. Nesse sentido, ela engloba também o ‘como’, na medida em que os meios dos quais o ator se serve para atingir seus objetivos se baseiam também em motivos, escolhas, decisões, etc. [...]. [Com esse enfoque,] fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, no fundo, [estamos indagando] sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer (p. 200).

Roteiro n. 3 (Anexo 4)

Empregado em abril de 2007 na condução da entrevista realizada com as três professoras envolvidas, esse roteiro foi preparado com a intenção de captar informações relacionadas ao estágio de docência. Nós o subdividimos em três partes: “O início”; “As expectativas” e “A Matemática no estágio e a docência”.

As indagações que dele fizeram parte referiam-se às experiências que as entrevistadas vivenciaram durante o estágio, suas impressões, expectativas, modalidades de participação (observações/anotações/aplicação de alguma atividade, etc.), encaminhamento das aulas de Matemática que presenciaram e prováveis contribuições desse estágio para o trabalho que naquele momento desempenhavam.

Roteiro n. 4 (Anexo 5)

O roteiro n. 4 pautou a entrevista que realizamos com a professora Monalisa em novembro de 2007 e foi elaborado com a intenção de coletar informações sobre o trabalho que desenvolveu ao longo do segundo semestre desse mesmo ano.

As professoras Bianca e Rose não foram entrevistadas nessa ocasião por razões distintas. Bianca, ao término do primeiro semestre mudou-se para outro estado por motivos pessoais e Rose, que respondeu apenas as questões propostas nos roteiros anteriormente explicitados (n. 1a, n. 2 e n.3), esclareceu que não faria mais parte da pesquisa em função de ter assumido uma nova turma e por ter começado a frequentar um curso de especialização. Como essas atividades tomavam boa parte de seu tempo, preferiu ausentar-se do estudo.

Quanto à Monalisa, em agosto (2007) telefonamos para sua casa com o intuito de combinar o recolhimento de seu diário, considerando que utilizaríamos suas anotações como ponto de partida para o preparo do roteiro (n. 4). Porém, a professora explicou que a vida estava um pouco tumultuada em decorrência de ter assumido, inicialmente como professora substituta e posteriormente como professora regente, uma nova turma. Como o trabalho estava tomando muito tempo, esclareceu que precisaria de um período maior para registrar tudo o que gostaria. Assim, ao final do mês de outubro marcou, por telefone, uma data e nos entregou o diário. Em novembro fizemos a entrevista.

Cabe esclarecer que ao preparar esse roteiro, consideramos tanto as informações contidas no diário como outras advindas das entrevistas anteriormente realizadas e de conversas por telefone.

Quanto à organização, esse roteiro foi subdividido em vários tópicos mencionados a seguir, que foram norteados por nossos objetivos de pesquisa:

- Avaliação geral – Nesse tópico instigamos a professora a avaliar as sensações, as dificuldades e os avanços por ela percebidos até o momento da entrevista;
- Assumiu nova turma – Solicitamos à professora que comentasse o que representou o envolvimento nessa nova experiência e que revelasse quais foram suas maiores dúvidas/preocupações, antes de assumi-la. Além disso, pedimos que esclarecesse se havia algo de semelhante entre o que sentiu quando iniciou seu trabalho em fevereiro de 2007 (com a outra turma) e as sensações que viveu nesse recomeço;
- Provas mensais e bimestrais (de Matemática) – Formulamos as questões que deram origem a esse item com a finalidade de compreender o que a professora pensava sobre as provas que elaborava a importância

que atribuía às mesmas e sobre o desempenho de seus alunos nessas provas;

- Relação dos alunos com a Matemática – Nesse item Monalisa apresentou seu ponto de vista acerca do desempenho dos alunos durante as aulas de Matemática, bem como expôs quais procedimentos adotava visando a aprendizagem e/ou superação das dificuldades dos mesmos;
- Relação com os conteúdos que ensina (de Matemática), elaboração e desenvolvimento das atividades (de Matemática) – Elaboramos as questões propostas nesse tópico com a intenção de apreender a natureza de suas dificuldades/facilidades, e de compreender como “transformava” o que sabia naquilo que ensinava;
- Livro didático (de Matemática) – Nesse item indagamos à Monalisa quais critérios adotava ao selecionar as atividades do livro didático que usava com os alunos e por quais motivos se baseava nesses critérios. Pedimos ainda que revelasse sua opinião sobre esse livro e comparasse tal opinião àquela que tinha no início do ano.

c) Discussão Coletiva

Além dos procedimentos mencionados empregamos, nessa pesquisa, um outro instrumento denominado discussão coletiva com o propósito de complementar e confrontar as informações que emergiram das entrevistas individuais e dos diários pessoais. Essa discussão foi realizada no dia 26 maio de 2007, organizada e coordenada pela pesquisadora e contou com participação das professoras Monalisa e Bianca.

Na verdade, em outra ocasião, havíamos comentado com essas professoras que tínhamos a intenção de promover tal discussão e chegamos a explicitar, de forma ampla, os motivos pelos quais julgávamos importante realizá-la. Ao iniciar a reunião, mais uma vez, explicamos que aquela oportunidade foi criada para que ambas se conhecessem e compartilhassem, em relação ao ensino da Matemática, suas experiências, dúvidas, dificuldades, erros, acertos, avanços, angústias, aprendizagens e o que mais desejassem. Disse também que mediante essa reunião, teríamos a chance de ampliar a análise dos dados de nossa pesquisa e para que se sentissem mais à vontade, não havíamos preparado nenhum roteiro. Assim, enquanto uma

expusesse aquilo que desejasse as demais complementariam ou proporiam novos assuntos quando julgassem necessário.

Perguntamos se concordavam com a gravação da conversa e como não houve restrições, combinamos que tomaríamos o cuidado de não sobrepormos nossas falas, considerando que isso dificultaria a compreensão no momento da transcrição. Desse modo, contamos, mais uma vez, com o auxílio de um gravador e de fitas cassete. Ressaltamos às professoras que a adoção desse procedimento não deveria implicar no impedimento de interrupções e, no caso de sentirem a necessidade de intervir na explanação de alguém, poderiam fazê-lo tranquilamente ou poderiam anotar suas observações, para que posteriormente as expusessem.

De modo geral temas como elaboração de atividades e provas, encaminhamento das aulas, correção e notas das avaliações que aplicaram, utilização de livros didáticos, aprendizagem dos alunos e das próprias professoras em relação ao trabalho que realizavam, foram abordados.

Cabe explicar que ao longo da discussão coletiva, da elaboração e aplicação dos roteiros de entrevista já detalhados e mesmo durante a leitura dos diários pessoais, tivemos sempre a preocupação de tentar identificar quais eram as fontes dos saberes das professoras que fizeram parte dessa pesquisa, no que se refere ao trabalho que realizavam. Essa preocupação se deve principalmente ao fato de acreditarmos que

Os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano [...]. **Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.** (TARDIF, 2005, p. 64, grifo do autor).

Assim, reconhecendo que “[...] não sabemos quase nada a respeito da construção dos saberes docentes do ponto de vista dos próprios professores” (RAYMOND, 1993, p. 198) nos propusemos a contribuir com a ampliação desse ainda limitado repertório realizando a pesquisa que nesse trabalho delineamos.

d) Caderno de Campo – Os registros da pesquisadora

Ao iniciarmos nossa pesquisa selecionamos e começamos a utilizar um caderno com a finalidade de registrar todas as etapas que dela fariam parte, ou seja, “[...] quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como ocorreu a gravação, eventuais incidentes de percursos” (MEIHY, 2000, p. 98) e etc.

Em resumo, nosso “[...] caderno de campo [funcionou] como um diário no qual” (Ibid., p. 98) detalhamos todas as informações ligadas ao andamento da pesquisa. Assim, sempre que alguma dúvida relacionada à cronologia surgia ou naqueles momentos em que precisávamos confirmar alguma informação importante, por exemplo, buscávamos no caderno as respostas que precisávamos. Além disso, durante as conversas que tivemos por telefone com os acadêmicos e com as professoras para que novas entrevistas fossem agendadas ou simplesmente porque uma delas desejava compartilhar alguma novidade, as informações adquiridas foram registradas nessa espécie de diário.

2.6 O tratamento das informações

As informações obtidas a partir da adoção dos procedimentos já explicitados foram organizadas, descritas, comparadas e analisadas com a finalidade de “[...] identificar dimensões, categorias, tendências, padrões [e] relações [...]” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 170).

Com essa perspectiva, os dados revelados pelos sujeitos no período em que cursavam o 4º ano do curso de Pedagogia foram cotejados às declarações das professoras iniciantes e ao referencial teórico já definido (Capítulo 1). Assim, julgamos possível verificar qual é a relação que existe entre o modelo de formação do qual fizeram parte, a prática que desenvolveram no decorrer do primeiro ano de docência, bem como o processo de construção e mobilização dos saberes que orientaram o trabalho que realizaram durante o primeiro ano, em relação ao ensino da Matemática.

Com esse enfoque os dados coletados durante a primeira entrevista que realizamos (Roteiros n. 1a e n. 1b) foram categorizados mediante análise de conteúdo (BARDIN, 1996), descritos, comparados e analisados conforme explicitamos anteriormente. Utilizamos ainda para complementá-los, os registros que fizemos em nosso caderno de campo, nessa mesma ocasião. Em relação às demais informações

adquiridas a partir dos distintos instrumentos utilizados (Roteiros n. 2, n. 3, n. 4; diários pessoais; discussão coletiva e caderno de campo) a análise também ocorreu em consonância com o referencial teórico já explicitado, no entanto, ao invés de trabalharmos com análise de conteúdo optamos por privilegiar as narrativas das professoras por considerarmos que “[...] a partir do exame [dessas] narrativas é possível indicar alguns temas recorrentes que constituem as marcas deixadas [por suas] [...] experiências de vida [...]” (CATANI, BUENO e SOUSA, 2000, p. 155).

Analisamos ainda, documentos referentes à área em estudo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº. 13 de dezembro de 2005) não foram contempladas neste trabalho por não terem norteado o encaminhamento dos cursos que formaram os envolvidos, tendo em vista que a data de sua homologação é posterior ao ingresso dos mesmos nos referidos cursos.

Ao analisar as informações adquiridas procuramos confrontar as informações contidas nas publicações selecionadas aos dados que emergiram da pesquisa que desenvolvemos com os sujeitos envolvidos. Os resultados encontrados estão dispostos nos capítulos subsequentes.

Finalmente, cabe esclarecer que, compartilhando das idéias de estudiosos como Veenman (1984) e Tardif (2005) apresentamos e analisamos, nos próximos capítulos, informações sobre o início da docência das três envolvidas. Outros dados de natureza profissional ou mesmo pessoal dos participantes também estão detalhados nos mesmos com a finalidade de favorecer o confronto entre o perfil, o processo de constituição e a mobilização dos saberes de cada participante.

CAPÍTULO III

RELAÇÃO DOS ACADÊMICOS E DAS PROFESSORAS INICIANTES COM A MATEMÁTICA

Em consonância com nossos objetivos realizamos uma entrevista com o propósito de obter dados referentes à relação com a Matemática, dos doze sujeitos envolvidos, no decorrer de suas vidas e as expectativas que tinham em relação à essa disciplina, tendo em vista o ingresso no magistério. Os motivos que nos levaram a optar por esse procedimento, as datas de realização e a composição dos roteiros que pautaram a entrevista (n. 1a e n. 1b) foram apresentados anteriormente (Capítulo 2). Vale lembrar que categorizamos as informações adquiridas mediante análise de conteúdo e assim compusemos algumas tabelas.

Ao compararmos o total de tabelas ao número de questões que compõe os dois roteiros que serviram de base para que as entrevistas fossem desenvolvidas, observamos que há uma divergência. Essa divergência existe em razão de algumas questões terem sido analisadas sem a necessidade de elaborar tabelas⁸. A distribuição das tabelas no texto foi pensada com a finalidade de confrontar umas às outras e assim ressaltar as principais informações que emergiram a partir da coleta dos dados. Portanto, a organização das mesmas não obedeceu, necessariamente, à seqüência das questões presentes nos roteiros citados.

Ao descrever e analisar os dados buscamos evidenciar, nas respostas dos participantes, semelhanças e diferenças em relação aos seus pontos de vista. Com essa ótica, delineamos nossa análise com base no referencial teórico já definido (Capítulos 1 e 2), privilegiando os aspectos considerados mais relevantes.

Considerando os objetivos estipulados e os esclarecimentos realizados apresentamos, a seguir, uma síntese que revela o encadeamento que estabelecemos ao distribuir as tabelas:

⁸ Também há, em algumas tabelas, uma divergência entre o total de registros e o número de sujeitos (N= 12). Isso acontece porque, nessas tabelas, foram computadas as menções de cada entrevistado.

- Motivos apresentados pelos acadêmicos/professores para a escolha do Curso de Pedagogia;
- Respostas reveladas pelos sujeitos sobre as expectativas que tinham, no início do Curso de Pedagogia, acerca do que esperavam aprender durante o oferecimento das disciplinas ligadas à Matemática;
- Menções sobre o atendimento de tais expectativas;
- Indicações sobre novidades ligadas à Matemática vivenciadas na Pedagogia e suas justificativas;
- Asserções relativas a alguma dificuldade enfrentada na área da Matemática, durante o Curso de Pedagogia;
- Respostas relacionadas à ausência de assuntos relacionados à Matemática, que deveriam ter sido ensinados, nesse curso, para que os sujeitos se sentissem mais seguros;
- Maiores dificuldades que ainda possuíam nessa mesma área;
- Justificativas para tais dificuldades;
- Modo como avaliaram a aprendizagem de conteúdos matemáticos no período em que cursaram a Educação Básica;
- Respostas relacionadas ao fato de gostar ou não da Matemática, no período escolar e suas justificativas;
- Menções sobre o modo como, no geral, eram conduzidas as aulas de Matemática durante a Educação Básica;
- Asserções relacionadas às preocupações que o professor dos anos iniciais deve ter para que os alunos aprendam Matemática.

3.1 A escolha do curso, a formação para o ensino de Matemática nos anos iniciais e a prática pedagógica

Nesse tópico analisamos os dados relativos à escolha do curso, à formação para o ensino de Matemática nos anos iniciais e à prática pedagógica dos entrevistados (Roteiros n. 1a e n. 1b).

Antes de começarmos nossa análise desejamos esclarecer que dentre os doze sujeitos entrevistados, dez eram acadêmicos do quarto ano do Curso de Pedagogia da UFMS. Este conjunto era composto por dois homens e oito mulheres. Com exceção de dois entrevistados, os demais tinham entre 22 e 23 anos de idade.

As outras duas envolvidas também estavam nesta faixa etária, e tinham concluído a graduação em duas distintas instituições particulares de ensino.

Em uma das primeiras questões abordadas durante a entrevista, solicitamos aos envolvidos que nos explicitassem quais foram os motivos que os levaram a ingressar no curso de Pedagogia. Suas respostas deram origem à tabela 1 e nos permitiram identificar, de forma ampla, dois conjuntos de motivos: de natureza específica e de natureza genérica.

Tabela 1 – Frequência das respostas dos acadêmicos/professores, sobre os motivos que os levaram a escolher o curso de Pedagogia

<i>Categorias de respostas</i>		<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das Professores
		f	f
De natureza específica	Relacionadas ao desejo de lecionar em função de eventuais experiências na docência	4	1
	Relacionadas ao desejo de aprender a ensinar e a lidar com os alunos em sala de aula	1	
Subtotal		5	1
De natureza genérica	Por algum motivo não cursou o que desejava (2ª opção)	7	1
	Por gostar da área de Humanas ou de ler ou de crianças	6	
	Por influência da família e/ou amigos e/ou de professores	4	1
	Por oferecer possibilidades em relação ao campo de trabalho ou ao ingresso no mestrado em educação	2	
	Porque Deus indicou este curso	1	
Subtotal		20	2
Não sabia o que escolher		2	
Total		27	3

Ao observarmos a tabela 1 verificamos que dentre os motivos indicados tanto pelos acadêmicos como pelos professores, a maior parte refere-se à categoria “De natureza genérica”. Nela percebemos que para a maioria dos entrevistados, a opção pelo Curso de Pedagogia não aconteceu em função de apenas um motivo e sim devido à junção de vários fatores. Para sete (7) acadêmicos e uma professora isso ocorreu principalmente em decorrência da impossibilidade de cursar o que realmente desejavam. Os excertos dispostos a seguir nos revelam algumas informações que ilustram esses dados:

[...] Eu pensava mais em fazer Psicologia, aí, algo mais próximo, que me pareceu no momento foi a Pedagogia. [...] eu prestei vestibular, fiquei por alguns pontos (Referindo-se à Psicologia), aí, [...], **como não tinha**

Psicologia no vestibular do final do ano, o mais próximo da Psicologia era a Pedagogia (F3 em entrevista – grifo nosso).

Porque lá no curso que eu trabalhei, Kumon, eu descobri que tinha facilidades pra ensinar as crianças. Eu explicava e meus alunos entendiam, né? E eu me sentia bem por ser mediadora de um exercício... No período da 4ª série, [...] me marcou muito **uma professora que eu tive**, até tempos atrás a gente teve contato... Ela também **tinha falado pra mim: Por que que eu não (Pausa)... fazia magistério**. Na sala de aula ela me pegava pra [...] colaborar com os colegas que tinham dificuldades em expressões numéricas. E eu adorava fazer expressão numérica! Ela explicava, meus colegas não conseguiam entender. Aí ela colocava a gente pra explicar, não pra fazer! Explicar da maneira que eu entendi. Aí os alunos conseguiam superar as dificuldades. [...] ela dizia: Você tem uma facilidade enorme pra transmitir! Mas **eu não queria o magistério, estava focada na Veterinária**, mas **fiz o vestibular e não passei**. Fiz pra Ciências Biológicas e também não passei. Aí **fiz pra Pedagogia e passei** (F9 em entrevista – grifo nosso).

Eu estava fazendo Psicologia na UCDB, **só que como estava ficando muito caro e meu pai não tinha mais condições, eu fiz um teste com a Pedagogia, porque eu já estava dando reforço em casa pro meu vizinho**. Depois de dois anos eu consegui entrar aqui [na UFMS] (F10 em entrevista – grifo nosso).

Eu nem pretendia ser professora. Eu só queria o curso técnico, não queria fazer faculdade nem nada... Mas, foi conseqüência, né? As coisas foram acontecendo e... Terminei o 2º grau e fiquei três anos parada. Minha mãe ficou doente e quando melhorou consegui um emprego num consultório. Daí, parei e falei assim: Meu Deus! Daqui eu vou seguir pra onde? Secretária vai pra onde? Aí eu pensei assim: Pedagogia é uma faculdade que eu vou poder pagar, mas no começo **eu queria ser assistente social**, mas só tinha [esse curso] na UCDB e eu tinha entrado num trabalho que fica lá na Mato Grosso (Referindo-se à localização do seu trabalho) e a UNIDERP ficava mais perto. Lá, não tinha Assistência Social e **o curso que tinha assim, mais parecido [...], era Pedagogia...** Só que eu pensava: Eu termino Pedagogia e faço Assistência Social. Pra não ficar parada, até eu ter a possibilidade [de fazer outro curso] (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Nos fragmentos das entrevistas realizadas com as acadêmicas F3 e F9 percebemos que ambas só cursaram Pedagogia após terem tentado, sem sucesso, ingressar em um outro curso superior. Por sua vez, a acadêmica F10, que também desejava ter outra profissão e chegou a frequentar o curso de Psicologia, teve que abandoná-lo em função de problemas financeiros. As acadêmicas F9 e F10 esclareceram ainda que, de alguma forma, eventuais experiências na docência também influenciaram a escolha que fizeram. Aliás, esse motivo foi o mais apontado por 4 acadêmicos e o único indicado por uma professora na categoria “De natureza específica”.

Esse dado é no mínimo curioso, quando confrontado ao segundo motivo apontado na mesma categoria (De natureza específica), pois ele nos permite notar que somente um envolvido mencionou que o Curso de Pedagogia o ajudaria a

aprender alguns dos aspectos ligados à docência. Acreditamos que esse motivo deveria ter sido mencionado por boa parte dos entrevistados caso o ingresso na Pedagogia tivesse sido pautado pelo desejo de ser professor. No entanto, como a Pedagogia não era, de fato, o curso vislumbrado pela maioria, conforme evidenciam os dados da primeira tabela, tal motivo recebeu somente uma indicação.

Diferentemente do que aconteceu com as acadêmicas F9 e F10, a professora Rose nunca teve qualquer experiência na docência e nem ao menos havia pensado na possibilidade de investir nesse campo. No entanto, do mesmo modo como aconteceu com os demais sujeitos pertencentes à categoria “De natureza genérica”, a busca pela Pedagogia não foi a primeira opção. No caso dessa professora foi uma alternativa para continuar seus estudos enquanto aguardava o melhor momento para cursar o que realmente desejava.

O interesse pela área de Humanas (6), seguido pela influência de outras pessoas (5 menções) foram, nessa mesma categoria, os outros dois elementos mais mencionados pelos respondentes como responsáveis pela escolha que fizeram. Os argumentos empregados por duas acadêmicas e por uma professora, durante a entrevista, expressam essa opinião:

No momento de participar da seleção para o vestibular tinha que escolher um curso. Como **eu sempre me interessei por essa área de humanas, de leitura, sempre gostei de ler, né?** Aí escolhi Pedagogia. **E também assim, tenho irmãs formadas em Pedagogia.** Então, assim, eu sei que seria um apoio pra mim, né? [...]. Elas poderiam me ajudar. E realmente, desde o primeiro ano teve uma que sempre me ajudou, né? (F2 em entrevista – grifo nosso).

Olha, eu não tinha motivo pessoal, **eu não sabia o que escolher**, aí, a primeira vez eu tentei pra Matemática, a segunda vez Artes Visuais, porque **eu fui me encontrar na área de humanas.** Comecei a descobrir que eu não teria nada a ver com a área de exatas. Fui me encontrando na área de humanas, não tinha muito compromisso. Só que eu prestei pra Pedagogia e descobri que... Eu sabia que **gostava muito de crianças**, de estar envolvida, de estar participando ativamente com elas, então por isso escolhi a área da Educação. Eu acho que é possível educar de uma forma um pouco diferente daquela como fui educada. Então assim, **eu não me imaginava professora** (F8 em entrevista – grifo nosso).

[...] quando eu terminei a oitava série **eu não sabia bem o que queria, aí todo mundo falava: Ah, magistério!** Eu falava: Vamos ver o que tem nesse magistério! Eu fui e fiz o magistério [...] e **fui pra Pedagogia porque eu sabia que pra dar aula pras crianças, eu teria que fazer o curso de Pedagogia** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

É interessante observar nos excertos elementos afins, ou seja, o intuito de cursar algo no campo das Ciências Humanas interferiu na opção que as acadêmicas

F2 e F8 fizeram pela Pedagogia. F2 expressou ainda que foi influenciada pelo fato de ter irmãs formadas na área o que, em sua opinião, contribuiria com seu desempenho. A professora Monalisa também foi influenciada, em seu caso foram os amigos dos anos finais do Ensino Fundamental que a instigaram a investir no magistério. Como gostou dessa experiência, pretendia continuar na área e gostava de trabalhar com crianças, iniciou o curso de Pedagogia.

Apesar de ter afirmado que nunca havia pensado na possibilidade de lecionar, a acadêmica F8 nos informou que o prazer que sentia ao se envolver com as crianças norteou a escolha pela profissão. Para boa parte dos envolvidos, esse prazer é um elemento importante para quem opta pela docência nos anos iniciais.

De fato, gostar da área, gostar de ler e de crianças são fatores importantes quando se trata do magistério, mesmo assim não são suficientes; outros relacionados às especificidades do trabalho docente também precisam ser levados em conta pelas pessoas que pretendem lecionar. Nesse sentido, o desempenho do professor não está necessariamente relacionado ao fato de ter no início do curso, o desejo de lecionar. No caso dos nossos entrevistados percebemos que poucos foram os motivos ligados a alguma especificidade, apontados pelos envolvidos como fatores que influenciaram a escolha que fizeram pelo magistério.

Encontramos alguns trabalhos desenvolvidos com professores dos anos iniciais cujos resultados coadunam com os nossos, acerca da opção por um curso ligado ao magistério/anos iniciais. No primeiro deles, as participantes da pesquisa realizada por Bueno (1996) argumentaram que a escolha pela docência decorreu de motivos como: impossibilidade de cursar o que realmente gostariam; imposição/orientação familiar; aconselhamento de amigos ou parentes; experiências relacionadas ao ensino, vividas anteriormente e possibilidade de ter uma profissão, considerando que se tratava de um curso de baixo custo. Portanto, lecionar nos anos iniciais não estava nos planos da maioria das envolvidas no estudo de Bueno (1996) como também não era a intenção da maior parte dos envolvidos em nossa pesquisa, na ocasião do vestibular.

Em outro trabalho (MARIN, 2002) a pesquisadora responsável identificou dois grupos de professoras. Um formado por pessoas que escolheram o magistério por não terem tido a chance de cursar o que desejavam e outro que era composto por aqueles que pretendiam atuar nessa área. O curioso é que em ambos os casos, da mesma maneira como observamos em nossa investigação, de modo geral,

[...] o ingresso em cursos de formação foi conformado por um conjunto de motivos não compatíveis diretamente com a finalidade própria da função docente, qual seja, a condução de um processo de apropriação do conhecimento pelos alunos (p. 59-60).

Além das razões apresentadas anteriormente, Moron (1999) ressalta que muitos sujeitos optam pelo magistério, em especial, pelos anos iniciais, por não gostarem da Matemática e esquecem que ao término da graduação, ao iniciarem a docência terão que ensiná-la.

Se considerarmos a falta de interesse pelo magistério, pela Matemática e o pouco envolvimento que isso pode ter acarretado durante a formação inicial, esse dado se torna, no mínimo preocupante, afinal, o que podemos esperar da atuação de professores que escolheram a Pedagogia sem a finalidade de lecionar? Como agirão esses sujeitos diante das dificuldades de seus alunos e de outros problemas que emergem a partir da inserção na prática docente, em especial, diante daqueles ligados à Matemática? De que modo o curso de graduação contribuiu com a formação dos mesmos e com a superação de suas dificuldades? Quais eram as expectativas que os doze participantes de nossa pesquisa tinham, especificamente em relação à Matemática, antes de iniciar a graduação, considerando que a Pedagogia, para a maioria, não foi a 1ª opção?

Uma pergunta como essa foi formulada aos doze participantes. A eles indagamos o que esperavam aprender durante a realização das disciplinas ligadas à Matemática, quando ingressaram na Pedagogia. As informações que emergiram estão dispostas na tabela 2.

Tabela 2 – Frequência das menções dos sujeitos acerca do que esperavam aprender, no início do curso de Pedagogia, em relação às disciplinas ligadas à Matemática

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
	f	f
Conteúdos matemáticos da Educação Básica	8	
Que sentiria/superaria as dificuldades e os medos relativos aos conteúdos matemáticos apresentados no período escolar	7	1
Aspectos ligados à metodologia e à didática (Como ensinar? Como ajudar os alunos? Como selecionar um conteúdo? Como confeccionar e utilizar materiais didáticos)	4	1
Não tinha expectativas	2	
Total	21	2

Os dados da tabela 2 evidenciam que a maior parte das menções relativas às expectativas que os entrevistados tinham a propósito do que aprenderiam, na área da

Matemática durante o curso de Pedagogia, diz respeito ao conteúdo. Isso porque, dentre as 23 indicações, 16 referem-se a esse assunto, sendo distribuídas da seguinte forma: 8 menções advindas dos acadêmicos revelaram que havia a expectativa de aprender “Conteúdos matemáticos da Educação Básica” durante esse período. As menções de 7 acadêmicos e de 1 professora evidenciam que os respondentes imaginavam que durante a graduação “Sentiriam/Superariam as dificuldades e os medos relativos aos conteúdos matemáticos apresentados no período escolar”.

Supomos que esses sujeitos tinham, no início da graduação, tais expectativas por acreditarem que aquele curso poderia ser o espaço apropriado para a retomada de conteúdos que eventualmente não foram, durante a vida escolar, bem compreendido. Assim, seria possível superar algumas falhas ou dificuldades vividas, no campo da Matemática.

O acadêmico F3 esclarece que, em sua opinião, seria importante aprender “[...] as matérias básicas do ensino básico. [...] aprender realmente o conteúdo [...] num curso superior, específico de [...] Matemática [...]”.

Uma outra acadêmica reforça essa idéia e a complementa dizendo: “Achava que ia aprender tudo! Inclusive função. [...] achava que ia aprender tudo de novo. Quer dizer, que ia aprender o que não aprendi” (F6).

É possível que a expectativa de aprender conteúdos da Educação Básica e o desejo por superar medos e dificuldades nos revele que, para esses e para os demais sujeitos que emitiram respostas dessa natureza, o modo como a Matemática foi trabalhada, no decorrer da vida escolar, talvez não tenha sido o mais indicado e, portanto, esperavam ter na graduação a oportunidade de aprender aquilo que deveriam ter aprendido na escola. A esse respeito uma das acadêmicas entrevistadas afirmou que realmente “[...] esperava superar aquelas dificuldades que tinha na escola” (F10) e uma das professoras envolvidas ressaltou:

[...] fiquei com medo! Eu fiquei porque, assim, eu sempre tive dificuldade em Matemática e já fui fazer um curso assim que... Achei que ia ter muita dificuldade, porque eu sempre tive. Eu falei: Ai, meu Deus, já fiz um curso que não tem... (Referindo-se à Matemática) Agora eu vou ter Matemática? (ROSE em entrevista).

As dificuldades e os medos relativos aos conteúdos matemáticos percebidos em nossa pesquisa também foram observados por outras pesquisadoras (CURI, 2004; GOMES, 2002; PASSOS, 2000) que identificaram nas professoras dos anos iniciais

que participaram de seus estudos, problemas advindos da trajetória escolar, que deram origem à sensações dessa natureza:

Na maioria dos cursos de formação de professores [...] das séries iniciais, são evidentes a resistência e a fobia em relação à Matemática. Por isso, ao trabalhar nestes cursos nos deparamos com sujeitos que apresentam enormes lacunas no domínio de conceitos matemáticos fundamentais para o dia-a-dia e acabam por reproduzirem essas lacunas, tornando-se ao invés de um facilitador, um grande obstáculo para a aprendizagem de seus alunos (GOMES, 2002, p. 368).

Ressalta ainda a pesquisadora (Ibid., 366), que esses problemas decorrem do modo como tais conceitos foram trabalhados na escola, ou seja, baseados em aulas expositivas negligenciando “[...] a capacidade criadora do aluno”.

Curi (2004) observou que muitas das professoras que atuavam nesse mesmo segmento, ao serem entrevistadas, expressaram aversão pela Matemática e afirmaram que se consideravam “[...] incapazes de aprender e que não possuíam o ‘dom’ para essa disciplina [...]. [Isso] proporcionou imagens negativas de si mesmas [...] e atitudes de predisposição desfavorável relativamente a essa área do conhecimento” (p. 116).

Freitas e Bittar (2004, p. 17) discordam do ponto de vista dessas professoras e asseguram que os problemas relativos à aprendizagem da Matemática não estão relacionados à falta de aptidão das pessoas, tendo em vista que todos têm, em princípio, a possibilidade de compreendê-la. Para tanto, é necessário que o acadêmico tenha a oportunidade de superar essa visão de incapacidade e pavor (SERRAZINA, OLIVEIRA e ABRANTES, 1999) por meio do envolvimento em atividades ligadas ao estudo de conteúdos específicos da Educação Básica, articulados aos pedagógicos e aos curriculares, sem perder de vista sua inserção “[...] no contexto escolar, na realização de tarefas profissionais e (experenciais) [...] (CURI, 2004, p. 181).

O fato de esperar, no início da graduação, aprender conteúdos matemáticos da Educação Básica e/ou superar dificuldades e medos não garante que esses sujeitos tivessem a intenção de dominá-los com o intuito de ensiná-los. Devemos ressaltar que apenas dois dos doze entrevistados asseguraram que ingressaram no curso de Pedagogia porque pretendiam ser professores.

Essa nossa hipótese acerca da falta de relação entre cursar a graduação e exercer a docência ganha respaldo quando comparamos na tabela 2, o total de

menções que a compõe (23) ao total de asserções relacionadas apenas à esperança de aprender “Aspectos ligados à metodologia e à didática” (5). Essa comparação nos permite perceber que aprender/estudar assuntos relativos à prática docente não fazia parte do campo de interesse da maior parte dos entrevistados na ocasião do ingresso no curso de formação inicial. Esse dado complementa as informações contidas na tabela 1, cuja finalidade é apresentar os motivos que nortearam a escolha pela Pedagogia. Conforme destacamos, a maioria das respostas indicou que a opção por esse curso não se deu pelo desejo de graduar-se para exercer a docência.

Após indagarmos a cada participante quais eram suas expectativas em relação às disciplinas ligadas à Matemática, na época em que ingressaram no curso de Pedagogia (Tabela 2), perguntamos se essas expectativas foram atendidas. Com base nas respostas emitidas elaboramos a terceira tabela que agora apresentamos.

Tabela 3 – Frequência das respostas dos sujeitos sobre o atendimento das expectativas já mencionadas

<i>Justificativas</i> <i>Respostas</i>	<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
	f	f
Não Porque metodologias e conteúdos ligados ao trabalho do professor (que ensina Matemática) não foram abordados	3	2
Em parte Porque faltou abordar muita coisa ligada ao trabalho do professor que ensina Matemática (conteúdos e metodologias)	5	
Sim	2	
Total	10	2

Conforme verificamos na tabela 3, dentre 12 sujeitos entrevistados, apenas 2 (acadêmicos) afirmaram que as expectativas que tinham, no início do curso de Pedagogia, a respeito do que estudariam na área da Matemática foram atendidas. Para metade dos graduandos, no entanto, (5) tais expectativas foram apenas parcialmente correspondidas em razão de terem sido pouco abordados assuntos ligados ao trabalho do professor que ensina Matemática, ou seja, conteúdos e metodologias.

Para que possamos complementar essas informações apresentamos, na seqüência, trechos das entrevistas que explicitam esse ponto de vista.

Se foram atendidas? (Pausa) Um pouco... um pouco sim. Porque você tem medo de ir pra sala de aula e falar: Puxa, e agora? Tô aqui, de frente pra sala, essa é minha sala, meus alunos... Principalmente eu que tenho dificuldades, que sempre tive essa coisa assim com a Matemática. Você

fala: E agora? Vou ensinar [...] se nem eu sei? [...]. Talvez o aluno pergunte e eu não sei se vou conseguir responder. Não que eu não saiba! Ai meu Deus (Risos)! **Eu tenho horror de Matemática!! Eu sempre falei que não daria aulas de Matemática** (F2 em entrevista – grifo nosso).

É como eu falei, **ficou faltando** um pouquinho mais... Da gente ter assim... **Mais recursos que te ajudassem a aplicar as atividades na sala de aula** [...]. **Nunca trabalhamos com sala de aula** (F9 em entrevista – grifo nosso).

As acadêmicas F2 e F9 afirmaram que seria importante ter tido a chance de estudar temas relacionados ao trabalho do professor que ensina Matemática por considerarem que, ao lecionar, a prática docente lhes exigiria conhecimentos que não dominavam. Além disso, F2 ressalta um aspecto também indicado anteriormente por outros participantes e por pesquisadores (CURI, 2004; PASSOS, 2000): essa disciplina representa fonte de medo e de preocupação.

Em relação à justificativa empregada por 3 acadêmicos e 2 professoras envolvidas, para esclarecer por que consideravam que suas expectativas não haviam sido correspondidas, percebemos que o argumento utilizado foi praticamente o mesmo adotado pelo conjunto de participantes anteriormente mencionado. Isto é, tanto os que responderam “Em parte” como aqueles que responderam “Não” justificaram suas respostas dizendo que faltou abordar assuntos relacionados ao trabalho do professor que ensina Matemática, como conteúdos e metodologias. Vejamos no fragmento apresentado a seguir, o que disseram dois acadêmicos e uma professora a esse respeito:

[...] Não foram não! Porque **eu pensava que eu aprenderia certos conteúdos** sim. Justamente **pela insegurança que eu tinha de...** de ter ciência de **que eu não aprendi na escola! E ensinar? Como é que eu vou ensinar?** Faltou isso também... (F1 em entrevista – grifo nosso).

Ah não!! Eu **esperava** assim, **que ensinariam conteúdos e uma forma diferente de você aplicar os conteúdos...** Formas mais fáceis e tal. Mas, **na verdade não mudou muito do que eu já tinha visto... mais teoria.** Não sei se dá pra aplicar essas teorias com as crianças, dá? **Eu acho que... pra ensinar Matemática tem que ter uma... vocação** mesmo. Sei lá, acho que... não é pra qualquer um não. Porque **senão**, você vai lá e **dá umas continhas** de multiplicar, de somar e de subtrair e **vai ficar só nisso** (Risos). **E é o que eles dão na escola** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Não, não foram mesmo! Porque... Porque, eu **fiquei muito ansiosa esperando aprender sobre metodologia**, né? Metodologia **do Ensino Fundamental. Primeiros anos**. Sabe o que eu achava? Que essa metodologia... Eu pensei assim: Bom, ela vai ensinar assim... como elaborar uma prova, como você escolher o conteúdo, trabalhar com material dourado, trabalhar com joguinho, alguma coisa... **Mas não**,

quando chegou lá era só teoria, só texto pra você ler. Textos e textos (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Nos três excertos verificamos que, embora apenas Monalisa estivesse lecionando na ocasião da entrevista, as duas acadêmicas (BIANCA e F1) também revelaram preocupação com o ensino dos conteúdos matemáticos que não dominavam e com o quanto isso lhes angustiava. A acadêmica F1 assegurou que por saber de suas limitações acreditava que na faculdade teria a chance de superá-las. Bianca, que na ocasião da entrevista também era acadêmica, reclamou que durante o curso muitas teorias foram estudadas em detrimento de um trabalho com conteúdos e metodologias. Em seguida, após refletir e indagar-se sobre a possibilidade de empregar tais teorias com as crianças, a mesma responde que os professores devem contar com a vocação para ensinar Matemática de forma inovadora. Assim, não restringirão suas aulas ao trabalho com algoritmos.

Embora a idéia de vocação seja algo que persiste ao longo dos tempos, no campo da docência (BUENO, 1996), não podemos atribuir a esse aspecto o fator de maior importância quando se trata do desempenho dos professores. Isso significaria, entre outras coisas, minimizar o compromisso que a formação inicial tem em relação à criação de meios para que os futuros professores dominem os conhecimentos com os quais trabalharão. Todavia, para que esse compromisso seja efetivado, os estudos dos conteúdos específicos realizados pelos graduandos devem “[...] orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade [e] [...] devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas”, conforme exigem e orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, (Resolução nº. 01 CNE/CP, de 18 fevereiro de 2002, p. 2).

Os entrevistados responderam também questões relacionadas às novidades vividas na área da Matemática, durante a formação inicial (Tabela 4) e às dificuldades que enfrentaram no curso de Pedagogia, em relação aos conteúdos de Matemática estudados (Tabela 5).

As respostas emitidas foram agrupadas em categorias e estão apresentadas a seguir.

Tabela 4 – Frequência das respostas dos sujeitos sobre a identificação de novidades ligadas à Matemática, vivenciadas na graduação e suas justificativas

<i>Justificativas</i>		<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
		f	f
Novidades	Conhecer alguns aspectos ligados ao trabalho do professor que ensina Matemática (origem e/ou utilidade da Matemática; utilização de materiais didáticos e sucatas; analisar/avaliar livros didáticos)	9	1
Total...		9	1
Justificativas	Ligadas ao desconhecimento ou ao pouco conhecimento do assunto	9	1
	Ligadas à utilidade/importância do assunto para o trabalho do professor	4	
	Ligadas ao modo como o trabalho foi desenvolvido, sem infantilizações, com base nas idéias dos acadêmicos	1	
Não houve novidades		1	1
Total		15	2

Na tabela 4 estão distribuídas informações relativas à opinião dos doze sujeitos sobre o envolvimento, durante a graduação, em situações relacionadas à Matemática que pudessem ser por eles consideradas uma novidade. Podemos observar que duas menções revelam que não houve, no decorrer da formação inicial, nenhuma novidade. As demais menções (10) destacaram que tiveram sim a chance de vivenciar alguma experiência que pode ser considerada uma novidade. Indicaram para tanto, a oportunidade que tiveram de “Conhecer alguns aspectos ligados ao trabalho do professor que ensina Matemática (origem e/ou utilidade da Matemática; utilização de materiais didáticos e sucatas; analisar/avaliar livros didáticos)”. Cabe destacar que nenhum desses aspectos refere-se diretamente ao estudo de conteúdos matemáticos.

Destacamos das entrevistas que realizamos, trechos das explicações feitas por uma professora e por três acadêmicos que expressam essa ótica:

Olha, na faculdade mesmo (risos)... Essa dinâmica que ela ensinou (Referindo-se à professora responsável pela disciplina), a teoria... de onde surgiu a Matemática. Coisas que eu nem sabia, nem imaginava! (ROSE em entrevista).

(Pausa) Essa questão mesmo do livro didático, né? Foi uma novidade pra mim... Eu não sabia disso, eu não sabia que tinha que analisar o livro. (F2 em entrevista).

O material dourado, que não é dourado (Risos). Porque até então, nós só tínhamos ouvido falar nisso, nós nunca tínhamos trabalhado [...] com material concreto. Eu não conhecia, só de nome (F3 em entrevista).

Foi a questão dos jogos geométricos mesmo. Como você trabalhar coisas práticas de casa, você tá podendo fazer aqui com eles. Caixas de perfumes, caixa de fósforo. Foi uma novidade porque na escola a gente não vê isso e quando chegou aqui [na UFMS] você viu que coisinhas práticas, coisas simples podem ajudar os alunos a compreenderem melhor, né? (F10 em entrevista)

Os trechos destacados ilustram a única categoria presente na tabela 4, sobre as menções dos participantes relacionadas às novidades vivenciadas no decorrer da graduação, na área da Educação Matemática. Neles verificamos que os entrevistados afirmaram que desconheciam ou pouco conheciam alguns dos assuntos propostos por seus professores e, por esse motivo, sentiram-se surpreendidos diante do acesso aos mesmos. Entretanto, reafirmamos que não identificamos menções que indicassem como novidade algo relacionado ao trabalho com conceitos matemáticos. Será esta ausência de menções um indício de que esses conhecimentos não foram abordados? Ou teriam sido abordados, mas não representaram uma novidade por terem sido estudados durante a vida escolar?

É possível que parte das explicações para essa ausência esteja presente nas tabelas e nas análises que faremos mais adiante; por enquanto, nos deteremos à compreensão das justificativas reveladas pelos entrevistados, a respeito das novidades que indicaram.

Como nos informa a tabela 4, dentre as 17 menções ligadas às justificativas, 10 referem-se ao desconhecimento ou ao pouco conhecimento dos assuntos abordados na formação inicial e 4 estão relacionadas à utilidade/importância desses assuntos para o trabalho docente. Acreditamos que esses resultados são condizentes com o que se espera da formação inicial, ou seja, que os futuros professores tenham a oportunidade de estudar e vivenciar situações relacionadas ao trabalho do professor (TARDIF, 2005) e, portanto, que representem uma novidade, considerando que as experiências anteriormente vividas na escola, ocorreram apenas na posição de alunos.

Desse modo, durante o período de formação, o futuro professor precisa realmente viver situações variadas, ligadas tanto à pesquisa, à leitura e à discussão de textos, como à “[...] troca de experiências em eventos acadêmicos e científicos, [...] à construção de propostas pedagógicas, de programas de ensino, entre outros” (GOMES, 2002, p. 375). O que não podemos perder de vista é que a realização dessas atividades precisa ser acompanhada pelo devido aprofundamento do

conhecimento, dos sujeitos, em relação aos conteúdos que ensinarão (SHULMAN, 1987).

Quanto ao questionamento que fizemos aos entrevistados sobre as dificuldades com as quais se depararam no Curso de Pedagogia, na área da Matemática, vejamos na quinta tabela as categorias de respostas que surgiram.

Tabela 5 – Frequência das asserções relativas a alguma dificuldade enfrentada na área da Matemática, durante o curso de Pedagogia

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Justificativas</i>	<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
		f	f
Sim	Dificuldades ligadas ao conteúdo e/ou à metodologia		
	Na realização das atividades propostas	3	1
	Há uma diferença entre aprender Matemática como aluno e aprender para ser professor	2	
Subtotal		5	1
Não	Não houve dificuldades devido à metodologia empregada e aos conteúdos estudados		
	Os temas estudados eram fáceis	6	
	O trabalho foi desenvolvido com base na leitura de textos	1	1
	Gostou do que foi abordado	1	
Subtotal		8	1
	Teve eventuais experiências na docência	1	
Total		14	2

Ao serem indagados sobre a possibilidade de terem se defrontado com alguma dificuldade na área da Matemática, 5 acadêmicos e 1 professora afirmaram que elas realmente existiram. Quatro menções indicaram que a maior dificuldade enfrentada ocorreu durante a “Realização das atividades propostas”. Um dos acadêmicos entrevistados explicou que isso aconteceu porque

Tinha peças que ele (Referindo-se ao professor responsável pela disciplina) **pedia pra gente montar e eu não conseguia** montar. Bloco geométrico mesmo, eu não conseguia. Ainda na hora **a gente comentava com os colegas: Como é que vamos fazer isso lá com os alunos nossos? Se a gente já tem dificuldades aqui... Como? Como que vai ser?** (F10 em entrevista – grifo nosso).

Esse excerto demonstra que além das dificuldades encontradas durante o desenvolvimento das atividades propostas, a preocupação com uma possível implementação dessas atividades, junto aos futuros alunos, também foi foco da inquietação de F10. Aliás, essa preocupação, com a aprendizagem para o ensino, também citada no decorrer da análise de outras tabelas, está relacionada à categoria

“Há uma diferença entre aprender Matemática como aluno e aprender para ser professor” duas vezes mencionada (Tabela 5).

Ao mencionarem que existe uma distinção entre essas duas formas de aprender, os acadêmicos desejam ressaltar que os conteúdos matemáticos estudados, na graduação, precisam ser compreendidos de tal forma que consigam, futuramente, criar representações que favoreçam a aprendizagem dos alunos (SHULMAN, 1987).

O excerto que retiramos da entrevista realizada com F6 compactua com esses esclarecimentos, quando explicita: “[...] **A gente sabe muito na prática, mas pra criança é diferente. Você tem que saber como explicar isso pra criança**” (grifo nosso).

F1, do mesmo modo que F6, mencionou que foi necessário relembrar alguns conteúdos e que isso tornou difícil a realização das atividades propostas. Ressaltou, assim como seu colega de turma, que há uma diferença entre aprender como aluno e aprender com a finalidade de futuramente ensinar o que está sendo estudado. Disse ainda que alguns dos temas trabalhados na graduação haviam sido por ele estudados no período escolar, no entanto:

[...] não fizeram sentido pra mim. E aí **eu vi, lembrei, pude retomar** agora [...]. Na verdade tive que relembrar tudo (Referindo-se aos conteúdos estudados). **Foi aquele confronto assim de...de... termos visto, no papel de aluno e agora no papel de professor** [...] (F1 em entrevista – grifo nosso).

É curioso perceber que, seis menções apontaram que as dificuldades enfrentadas nas aulas cujo foco era o ensino e a aprendizagem da Matemática, emergiram dos conteúdos abordados e da metodologia empregada pelo professor responsável pela disciplina, tendo em vista que esse mesmo argumento foi utilizado para justificar a inexistência de dificuldades na mesma ocasião (Tabela 5). Em outras palavras, uma professora e sete acadêmicos asseguraram que não se depararam com nenhuma dificuldade, durante a formação, em decorrência do modo como as aulas foram encaminhadas. Quanto às justificativas para a inexistência de dificuldades, percebemos que as menções registradas revelam motivos como: os temas estudados eram fáceis (6), o trabalho foi desenvolvido com base na leitura de textos (2) e/ou o entrevistado gostou do que foi abordado (1).

As explicações feitas por F2, F3 e F4 expressam esse ponto de vista:

(Risos) [...] Foi assim como eu te falei, foi mais assim, da parte de textos; de leitura. Não teve assim... (pausa). **Sempre que a gente fala em aulas de Matemática, a gente pensa em exercícios, resolução**, aquela coisa...

[...] **tinha muita leitura**, tinha essa parte da leitura... de... **essa parte específica mesmo não tive não e aí não tive dificuldades** não (F2 em entrevista – grifo nosso).

[...] eu penso que **pra você ensinar, você precisa ter uma base. Embora você tenha tido a sua base lá da escola**, num curso [de licenciatura] **você precisa ir um pouco além**. Em nível superior você precisa ir um pouco além em determinadas técnicas de ensino, em determinados conteúdos. **A gente viu muito pouco isso** (F3 em entrevista – grifo nosso).

[...] **eu já tinha uma certa facilidade com o conteúdo, achei foi um pouco fraco! Não sei se é porque eu não incorporei ainda o fato de trabalhar com crianças**. Não sei... aquela Matemática que eu vi no Ensino Médio é totalmente diferente daquela que foi aplicada aqui, daquela que vai aplicar pras crianças. Então eu achava muito bobo (Risos): Puxa! O que é isso? Eu achava muito bobinho. Mas já que é pra aplicar com as crianças... deve ser assim (F4 em entrevista – grifo nosso).

Baseados nos trechos apresentados percebemos que os sujeitos revelaram que desejavam ter aprendido, ao longo da formação inicial, conhecimentos matemáticos voltados à prática docente. Para tanto, criticaram o modo como as aulas foram encaminhadas julgando inadequado o trabalho que foi realizado baseado na leitura de textos, carente de resolução de exercícios e de acesso à metodologias de ensino.

A esse respeito, D’Ambrósio B. (2005) enfatiza que não é nada simples definir os conteúdos com os quais se pretende trabalhar na formação docente. Ressalta, inclusive, que uma das maiores dificuldades existentes nesse âmbito, diz respeito à tal definição, tendo em vista o alcance do “[...] melhor desempenho possível” dos futuros professores (p. 20).

Além dessa dificuldade ligada à definição dos conteúdos, Reali e Mizukami (2005, p. 126) advertem que nos cursos de formação docente os licenciandos, normalmente,

[...] têm poucas oportunidades para produzir e expressar conhecimentos específicos relacionados aos atos de ensinar, deliberar sobre o que deve ser realizado, objetivar tais opções, confrontar suas escolhas, enfim, ensinar em contextos de salas de aula [...].

Dessa forma, é importante que o formador de professores, crie meios que levem “[...] o futuro professor a aprofundar seu conhecimento matemático e a fortalecer a base de suas construções” (D’AMBRÓSIO, B., 2005, p. 31).

Em consonância com essas recomendações, formulamos aos participantes, uma outra questão ligada ao conhecimento matemático, conforme previa nosso

roteiro de entrevista. A eles perguntamos sobre o que acreditavam que faltou ser ensinado, no curso de Pedagogia, para que se sentissem mais seguros diante da necessidade de ensinar Matemática aos seus alunos dos anos iniciais (Tabela 6). Perguntamos também quais eram, na época da entrevista, as maiores dificuldades que ainda tinham na área da Matemática (Tabela 7) e a que atribuíam tais dificuldades (Tabela 8). Com base nas respostas que emergiram elaboramos as três tabelas apresentadas a seguir.

Tabela 6 – Frequência das respostas dos sujeitos sobre o que faltou ser ensinado durante o curso de Pedagogia para que se sentissem mais seguros na área da Matemática

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
	f	f
Aspectos ligados ao ensino e/ou ao domínio dos conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental	18	2
Mais tempo para as disciplinas	2	
Não consegue avaliar e/ou não sabe	2	
Não faltou nada	1	
Total	23	2

Tabela 7 – Frequência das asserções acerca das maiores dificuldades que ainda possuíam na área da Matemática

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
	f	f
Dominar os conteúdos do Ensino Fundamental	12	1
Ensinar os conteúdos do Ensino Fundamental	3	1
Criar, de modo geral	1	
Total	16	2

Tabela 8 – Frequência das asserções relativas aos motivos que geraram tais dificuldades

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
	f	f
Relativas aos aspectos pessoais Bloqueio, pavor, desespero, falta de interesse, antipatia pelos professores, dificuldades relativas à aprendizagem da Matemática	9	2
Relativas ao período da graduação A ênfase foi dada aos aspectos pedagógicos e/ou teóricos em detrimento do conteúdo e/ou da prática docente	4	1
Ao tempo que, na graduação, foi insuficiente	1	
Relativas ao encaminhamento das aulas no período da Educação Básica Alguns professores sabiam muito, mas não sabiam ensinar ou não ensinavam determinados conteúdos	3	1
Total	17	4

Ao cotejarmos os dados presentes na tabela 6 àqueles dispostos na tabela 7, chama nossa atenção a relação que existe entre as categorias mais indicadas em ambas, ou seja, o quanto esse grupo de sujeitos destaca a necessidade e a importância de dominar conteúdos e metodologias para o desenvolvimento do trabalho do professor. Dentre as 25 menções registradas na sexta tabela, 20 ressaltam que “Aspectos ligados ao ensino e/ou ao domínio dos conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental” deveriam ter sido estudados na graduação, para que os entrevistados se sentissem mais seguros frente à necessidade de ensinar Matemática.

Destacamos das respostas emitidas pelos acadêmicos F4, Bianca, F6 e F10 e da professora Monalisa, trechos que contemplam essa categoria. Os mesmos ao mencionarem o que consideram que deixou de ser abordado, justificaram suas respostas citando alguns exemplos que merecem ser analisados:

[...] **a questão de você não saber como aplicar [...], te deixa completamente insegura: Eu tenho um conteúdo pra aplicar, mas como é que eu vou aplicar e a criança vai aprender? E se eu não conseguir? Eu fracassei. Trinta, trinta e cinco alunos fracassados por minha causa. Como aplicar a Matemática? Que tipo de exercícios eu posso criar?** Mas e aí, eu vou trazer da realidade da criança pra sala de aula? Mas, como é que ele vai entender que tem que fazer uma conta? Então isso faltou (F6 em entrevista – grifo nosso).

Como você sentir segurança pra explicar um número? **Você vê que tá dando errada a resolução de uma conta e você ter meios de chegar na criança e falar: Olha, assim não dá, vamos tentar desse outro jeito!** Não conseguir resolver só de um único jeito um exercício, porque existem vários modos de resolvermos... (F10 em entrevista – grifo nosso).

Você iniciar pra 3ª e 4ª séries isso aí (Referindo-se à Geometria)... Porque, [...] no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a gente não viu Geometria. O que eu aprendi de Geometria eu aprendi na Física e foi na marra! Então eu acho que poderia ter dado, sei lá... Pelo menos uma pincelada geral em todos os conteúdos (F4 em entrevista).

Como que eu resolvo tudo? **Como é que eu posso falar: Puxa! Eu sei Matemática. Estou segura do que estou ensinando** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

[...] tem professora que acha importante trabalhar o concreto e não a teoria. Ela acha importante trabalhar a teoria, mas a prática também. Na minha época não foi assim (Referindo-se ao período de graduação). Eles não tiveram aquela ligação: prática com teoria. **Ficou faltando [...] dar idéias pra gente de como trabalhar.** Por exemplo, o material dourado eu sei trabalhar porque eu trabalhei na época do magistério. **Ela precisaria fazer isso, porque é isso que a gente precisa na sala de aula** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Os cinco excertos apresentados evidenciam que, na opinião dos entrevistados, a formação para o ensino da Matemática oferecida pelo curso do qual

fizeram parte deixou lacunas na área do conteúdo e/ou da metodologia. Vale lembrar conforme esclarecemos anteriormente, que o curso de Pedagogia frequentado pela professora Monalisa, não tinha como intuito formar professores dos anos iniciais. Mesmo assim, suas inquietações são muito parecidas com aquelas feitas tanto pela outra professora investigada (ROSE) como pelos acadêmicos, todos habilitados para tal finalidade.

O conjunto dessas informações nos leva a supor que os entrevistados acreditavam que se sentiriam mais seguros se aspectos ligados ao conteúdo e ao ensino da Matemática tivessem sido estudados na faculdade, do modo como desejavam (Tabela 6), em função de terem, assim, vivenciado situações que lhes permitiriam superar suas dificuldades (Tabela 7).

Sem dúvida, o estudo de conteúdos e metodologias deve ser um dos propósitos dos cursos que formam professores, considerando que é a partir do seu entendimento que as aulas serão preparadas e realizadas e, portanto, o fato de não dominá-los poderá causar insegurança e comprometer o ensino (SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 1989). Dessa forma, seria importante que esses cursos oferecessem aos acadêmicos condições para que compreendessem “[...] os conceitos fundamentais que [...] terão que enfrentar em sua prática pedagógica, privilegiando não o domínio de técnicas, mas, sobretudo, a compreensão de tais conceitos [...]” (GOMES, 2002, p. 367).

Em relação à sexta tabela, chamamos atenção para algumas informações que julgamos intrigantes: a) há uma certa sintonia entre os esclarecimentos analisados, apesar de terem sido expostos por sujeitos formados por três diferentes instituições, sendo que uma delas não tinha por finalidade formar professores para os anos iniciais. b) as professoras Rose e Monalisa, diferentemente dos demais entrevistados, já haviam ingressado na docência, na ocasião dessa entrevista, portanto, seus esclarecimentos não eram pautados apenas por suposições, mesmo assim, compactuavam com as respostas dos outros participantes.

Esses dados (Tabela 6) se tornam ainda mais interessantes quando confrontados àqueles que deram origem à sétima tabela, por revelarem uma afinidade entre os argumentos que os acadêmicos e as professoras apresentaram.

Verificamos que a categoria mais indicada pelos participantes, no momento de informar o que faltou ser ensinado nas aulas de Matemática (Tabela 6) também foi a mais apontada na hora de explicar quais eram as maiores dificuldades que ainda tinham na área da Matemática (Tabela 7). Dessa forma, a categoria “Dominar os

conteúdos do Ensino Fundamental” (13), acompanhada da categoria “Ensinar os conteúdos do Ensino Fundamental” (4) receberam 17, das 18 menções registradas.

O acadêmico F3 descreveu que suas dificuldades referem-se ao “Domínio de alguns conteúdos [...]. [Além disso, não sei também] como passar! Quais as melhores alternativas pra [...] passar?” (F3 em entrevista).

Em consonância com a opinião de F3, as acadêmicas F4 e F7 ressaltaram:

[...] a maior dificuldade é aplicar aquilo que você não aprendeu. Conteúdos que não estudei nem aqui nem na escola. Porque multiplicar, subtrair ou dividir você aprende porque é o que eles dão nas escolas... é isso aí e aqueles probleminhas [...]. **O professor não domina então ele não ensina e aí você vai ter que reproduzir a mesma coisa** e é por isso que não funciona essa Matemática (F4 em entrevista – grifo nosso).

Bastante, bastante, bastante dificuldade. Como por exemplo, **eu tenho medo de chegar na sala de aula e ter alguma coisa que eu não sei.** Isso eu não vi ou isso eu não vi direito. [...]. **E se eu chegar na sala e a criança fizer uma pergunta que eu não sei responder?** Esse é o meu medo (F7 em entrevista – grifo nosso).

As professoras Rose e Monalisa também citaram que suas maiores limitações abrangiam tanto o domínio como o ensino dos conteúdos. Monalisa fez alguns esclarecimentos a esse respeito que merecem ser apreciados.

Como que eu vou explicar? Por que assim, por exemplo, tem uma atividade aqui (folheou o livro didático) que foi difícil para eles entenderem: Isis e Zeca estão preparando uma deliciosa limonada. No primeiro cesto tem cinco [limões], no segundo já tem quatro. Só que eles não conseguiam relacionar o primeiro com o segundo. Então, o meu erro, qual foi? Eu não ter explicado o lúdico primeiro. Ter pego uma cesta, colocado cinco limões, passado de uma cestinha pra outra, pra outra... só pra depois chegar no... na atividade. Mas, eu não pensei [na hora de planejar e de aplicar a atividade], aí eu percebi a dificuldade deles, eu senti... Na hora não! Assim, depois eu pensei: Puxa, eu fui rude demais! Eu tenho essa dificuldade pra explicar. Porque eu não sei, eu não descobri ainda, mas eu sei que eu tenho dificuldade. **Às vezes eu sei pra mim determinada coisa e chego pra eles, na hora de explicar, eu não sei** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Na aula de Matemática, mesmo estudando em casa, foi muito difícil explicar o conteúdo para as crianças. Vou ter que retomar (MONALISA em seu diário pessoal/março de 2007)

Embora os doze participantes reconheçam que têm dificuldades na área da Matemática, cabe indagar: quais foram as justificativas que apresentaram para tais limitações?

Questionados a esse respeito (Tabela 8), acadêmicos e professores emitiram principalmente respostas como:

Por conta do ensino. Por eu não ter uma admiração pela Matemática. É uma falha minha, pessoal. Até a 3ª série eu fui bem, na 4ª já não fui tanto. Eu fiquei meio parada (F7 em entrevista – grifo nosso).

Eu acho que [...] **eu tinha antipatia pelas professoras [...]. Elas passavam os exercícios** (Referindo-se às professoras do período escolar), **eu tinha que fazer tudo e elas mal davam explicação**, mesmo quando você questionava: Professora, você poderia... Elas diziam: Não, já expliquei! Já foi, já é conteúdo dado! Não tinha um “replay” (F9 em entrevista – grifo nosso).

Ah, eu creio que... sei lá! **Um bloqueio, a falta de atenção minha mesmo. Não estar querendo aprender, achar a matéria desnecessária** (F10 em entrevista – grifo nosso).

São coisas que desde o primário... Entendeu? **Eu tinha muita dificuldade**, na 2ª série... sofria! Não entendia, não tinha quem fizesse... Tanto é que eu aprendi o método comprido com a minha irmã, nem foi com a professora. **Não sei se elas me causavam medo**, eu não sei (risos). **Só sei que eu tive um bloqueio** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Com base nesses excertos e nos dados da tabela 8 percebemos que os envolvidos mencionaram, especialmente, que suas dificuldades decorrem de aspectos pessoais como “Bloqueio, pavor, desespero, falta de interesse, antipatia pelos professores e dificuldades relativas à aprendizagem da Matemática” (11 menções). Vale lembrar que esses aspectos também foram bastante citados pelos participantes e analisados em outra questão (Tabela 2).

Cotejando todos os dados até aqui revelados observamos que, de uma forma ou de outra, os conteúdos e a metodologia do ensino da Matemática foram diversas vezes mencionados pelos participantes. Seja em relação às expectativas que tinham no início do curso de Pedagogia (Tabelas 2 e 3), às novidades abordadas durante a graduação (Tabela 4), aos aspectos que deixaram de ser ensinados no mesmo período (Tabela 6) ou em relação às dificuldades que ainda tinham na época em que foram entrevistados (Tabela 7). Essa relação/preocupação com os conteúdos matemáticos, detectada ao longo de nossa análise, pode ser conferida em parte da declaração de uma acadêmica e de uma professora. Os trechos que destacamos ilustram o que a maior parte dos entrevistados ressaltou ao explicar o porquê de suas dificuldades (Tabela 8). Esclareceram as entrevistadas:

[...] são coisas que envolvem a Matemática e que você tem dificuldades,
[...] **eu acho que era pavor mesmo!** Porque, nossa! Eu **tirava notas**

baixas, eu só tirava notas baixas, assim, em exatas. [...] **quando tinha prova de Matemática eu ficava doente!** Eu ficava doente uma semana antes... Eu **ficava desesperada** (Risos). Eu não conseguia almoçar, eu não conseguia fazer nada por causa da tal da prova de Matemática. Então, **quando eu terminei eu falei: Nossa! Nunca mais eu vou fazer prova de Matemática. Eu sabia que nunca mais eu tiraria 3,5; 4,5...** (F2 em entrevista – grifo nosso)

Essa minha dificuldade existe por causa do pouco conhecimento que eu tenho. Conhecimento de Matemática e como eu organizo na minha mente os caminhos da Matemática [...]. **Se eu dominasse a Matemática seria mais fácil até para montar as atividades** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Monalisa afirmou que suas dificuldades se devem ao pouco conhecimento que tem sobre a Matemática e acredita que se a “dominasse” teria maior facilidade para realizar seu trabalho.

Concordamos com Monalisa a respeito da relação que existe entre a necessidade de compreender os conhecimentos que precisa ensinar e o ensino propriamente dito. Acreditamos que, de fato, deve ter sido bastante difícil, para ela, abordar conteúdos, preparar e ministrar aulas sem dominá-los. Isso a afligia e a fazia tomar decisões que nem sempre a deixavam satisfeita, conforme revelam as informações relativas à entrada na docência presentes no quinto capítulo.

Quanto aos excertos que apresentam as explicações de F2 percebemos que eles retratam o que foi indicado 11 vezes na tabela 8: a relação da maioria dos participantes com a Matemática, durante boa parte da vida escolar, foi permeada por sentimentos que geraram angústia.

Decorrente desses resultados questionamos, até que ponto essas sensações vividas no período escolar (pavor, desinteresse e etc.) podem interferir na prática desses sujeitos? Se o curso de Pedagogia não foi a primeira opção da maioria dos entrevistados (Tabela 1) e a Matemática lhes causou aflição e descontentamento, de que modo as aulas relacionadas a essa disciplina serão por eles planejadas e realizadas?

Curi (2004) faz um importante esclarecimento a esse respeito ressaltando que

[...] professores especialistas escolhem formar-se para ensinar disciplinas com as quais, presumivelmente, têm afinidade. No caso dos professores polivalentes, é possível que tenham que ensinar disciplinas com as quais tenham pouca ou nenhuma afinidade. Em relação à Matemática, é provável que essa situação seja bastante freqüente (p. 166).

Considerando a falta de afinidade com a Matemática e o teor das sensações citadas, supomos que a relação dos participantes com essa disciplina pode ter sido afetada e provavelmente interferirá na prática que realizarão. Afinal, os conhecimentos e a opinião dos sujeitos acerca dos temas que envolvem a docência, não começam a ser constituídos no momento em que

[...] entram em contato com as teorias pedagógicas no âmbito do curso [de formação], mas encontram-se [enraizados] em contextos e histórias [...] que antecedem até mesmo a entrada desses indivíduos na escola e, a partir daí, se estendem por todo o percurso da vida escolar e profissional [...]. Dentro dessa perspectiva, os cursos de formação de professores são entendidos como o *lócus* privilegiado onde os alunos realizam a intersecção entre o seu passado de vida escolar e o seu futuro profissional, projetando-se ou não como professores. Supõe-se deste modo, que as experiências que realizam no interior do curso e o contato com as teorias pedagógicas têm um papel fundamental no sentido de favorecerem o exame [...] [de tudo o que trazem] ao ingressarem nos cursos de formação (BUENO, 1996, p. 124, grifo do autor).

Nesse sentido, em relação à Matemática acreditamos que, no decorrer da formação inicial, os graduandos precisam tanto superar os medos e os bloqueios que

[...] trazem de sua formação matemática da Escola Básica, [...] [como tomar] consciência desses fatos, trazendo-os à tona para que possam ser objeto de reflexão, superação e (re)significação. Embora as questões relativas aos conceitos matemáticos e seu ensino prevaleçam, o processo de formação inicial requer também que sejam discutidas numa dimensão mais ampla, envolvendo teorias da educação. Essas questões dizem respeito principalmente às dificuldades encontradas frente à matemática, ao sentimento de impotência para sua aprendizagem que, muitas vezes, foi permeada por histórias de fracasso (NACARATO, PASSOS e CARVALHO, 2004).

O problema é que, na maior parte das vezes, os graduandos passam pelas escolas de formação sem alterar sua visão inicial sobre o ensino, a aprendizagem ou sobre a Matemática e passam a ensiná-la, embora se julguem fracassados nessa área (SERRAZINA, OLIVEIRA e ABRANTES, 1999).

Tendo em vista todos os problemas mencionados apresentamos, a seguir, duas tabelas que nos ajudam a compreender um pouco mais o tipo de relação que esses sujeitos estabeleceram com a Matemática. A primeira delas (Tabela 9) traz informações sobre o modo como avaliaram sua aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio e a segunda (Tabela 10) explicita se os mesmos gostavam ou não dessa disciplina no período em que freqüentaram a escola como alunos.

Tabela 9 – Frequência das respostas dos sujeitos sobre o modo como avaliaram sua aprendizagem, em relação à Matemática, no período em que cursaram a Educação Básica

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
	f	f
Sempre teve dificuldades		
Devido à metodologia que os professores empregavam	2	1
Nunca gostou de Matemática	1	
Subtotal	3	1
Sempre teve facilidade		
A Matemática é um conhecimento isolado	2	
Sempre recebeu ajuda	1	
Subtotal	3	0
Sempre foi regular		
Tinha dificuldades com alguns conteúdos	3	
Não gostava de Matemática	1	
Os professores trabalhavam de forma tradicional		1
Subtotal	4	1
Total	12	2

Os dados dispostos na tabela 9 nos mostram que houve uma pulverização nas respostas dos participantes quando a eles solicitamos que avaliassem sua aprendizagem, em relação à Matemática, considerando a Educação Básica. Observamos que as 14 menções coletadas estão distribuídas com certa equidade entre as três categorias constituídas. Esse aparente equilíbrio, no entanto, ganha uma nova dimensão quando analisamos o número de menções que indica que sempre foi fácil aprender Matemática (3) e o total que demonstra o inverso, que foi difícil ou regular (11 menções). Percebemos que respostas ligadas à metodologia, ao encaminhamento das aulas ou a alguma dificuldade/falta de afinidade com o conteúdo foram citadas para explicar a razão pela qual o estudo da Matemática não foi fácil no decorrer daquele período.

É provável que, realmente, o modo como os conteúdos foram ensinados tenha comprometido a aprendizagem desses sujeitos?

Freitas (2001) nos lembra que a aprendizagem dos alunos pode ser comprometida por vários motivos. Dentre eles destaca razões relacionadas ao encaminhamento das aulas e cita como ilustração que os professores de Matemática, normalmente, acreditam que é necessário organizar e abordar os conteúdos de forma linear, com base em uma seqüência que aumenta gradativamente as dificuldades. Ressalta que isso acaba conduzindo “[...] a uma prática pedagógica pouco significativa para os alunos, provocando o desinteresse e, por conseguinte, o fracasso

da aprendizagem” (Ibid, p. 100). Além disso, durante as aulas há uma valorização da repetição e do treino na resolução dos exercícios que, em geral, são bastante parecidos e ocorrem a partir da apresentação de regras ou modelos. Desse modo, os alunos atuam de forma mecânica, não conseguem empregar aquilo que foi ensinado “[...] em situações fora do contexto, esquecem com muita facilidade e apresentam enormes dificuldades nos níveis de escolaridade subseqüentes” (FREITAS, 2001, p. 101).

Essa dinâmica delineada pelo pesquisador (Ibid.) nos ajuda a compreender as informações reveladas até o momento e coaduna com as explicações a respeito do modo como as aulas eram encaminhadas durante a trajetória escolar dos entrevistados (Tabela 11).

Em contrapartida, diferentemente dessa prática descrita por Freitas (2001, p. 102-103) e pelos envolvidos nesse trabalho, acreditamos que para haver aprendizagem o aluno precisa se envolver em situações

[...] de investigação, de descobertas, de tentativas e erros, de ação e reflexão, de argumentação, contextualização, isto é, pela reconstrução de conceitos através da resolução de situações-problema em contextos diversificados.

De acordo com os dados adquiridos e com os esclarecimentos apresentados pelos pesquisadores, já citados, acerca do modo como o ensino da Matemática tem sido realizado nas escolas, supomos que situações como essas recomendadas por Freitas (2001) não foram vivenciadas pelos sujeitos dessa pesquisa.

Ainda em relação à formação escolar, perguntamos aos envolvidos se no período em que frequentaram a Educação Básica, gostavam da Matemática e solicitamos que justificassem suas respostas.

Quatro acadêmicos e uma professora disseram que gostavam, cinco acadêmicos e outra professora asseguraram que não gostavam e apenas uma acadêmica afirmou que gostava em parte. Portanto, do mesmo modo como evidenciamos na tabela 9, há certo equilíbrio entre o número de sujeitos que gostava e aqueles que não gostavam de Matemática. Mas, o que explicaria essa equidade? Seria possível gostar da Matemática apesar de terem se deparado com as dificuldades e as sensações descritas?

Ao responder se gostavam ou não da Matemática, quando ainda eram alunos da Educação Básica, os entrevistados apresentaram algumas justificativas que foram categorizadas e estão organizadas na próxima tabela.

Tabela 10 – Frequência das asserções sobre gostar ou não da Matemática durante o período escolar e suas justificativas

<i>Em parte</i> <i>Respostas</i>	<i>Justificativas</i>	<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
		f	F
Sim	Relacionadas ao encaminhamento das aulas (divertida, desafiadora, prática)	3	1
	Relacionadas a aspectos pessoais/ Sempre teve facilidade	2	
Total		5	1
	Relacionadas ao encaminhamento das aulas (não eram dinâmicas, eram tradicionais) e/ou à falta de paciência do professor	6	
	Relacionadas a aspectos pessoais/ Sempre teve dificuldade	5	1
Total		11	1
Não	Tinha algumas dificuldades, mas não tinha pavor.	1	
	Buscava superá-las com os amigos	1	
Total		18	2

Um pouco mais da metade das asserções (12) que compõem a tabela 10, refere-se a depoimentos que explicitaram duas razões pelas quais os entrevistados não gostavam dessa área: ligadas ao encaminhamento das aulas e/ou ao perfil/desempenho do professor e ligadas às dificuldades dos próprios sujeitos entrevistados.

A acadêmica F1, que não gostava de Matemática, ao ser interrogada a esse respeito, enfatizou:

[...] **as aulas eram frustrantes. Por exemplo, o método de avaliação do professor. Ele premiava os alunos que tinham melhor desempenho. Como eu tinha dificuldade, eu fazia todos os exercícios do livro, mas chegava na prova: impressionante! Eu não conseguia resolver**, eu não conseguia encontrar o valor correto do X. E aí a minha prova vinha com um X, e vinha com um X vermelho e a prova dos meus amigos vinha com um selinho, colado. Eu consegui um selinho em dois anos estudando com esse professor, enquanto tinham alunos que conseguiam dez selinhos! Aquilo... eu era... **Eu me esforçava, mas eu percebo assim que existia alguma coisa ali que eu não compreendia e que o meu professor não conseguia me ajudar a resolver. Foi horrível!** (F1 em entrevista – grifo nosso).

A professora Rose esclareceu que não gostava porque “[...] tinha dificuldade! Desde pequena” e as acadêmicas F2 e F7 explicitaram seus motivos dizendo:

Não (Risos), não, não gostava! Eu lembro, eu lembro assim... de 1ª a 4ª série eu reprovei duas vezes, por causa da Matemática. Da bendita Matemática! Tabuada... Ah!! A criança hoje, não aprende se você não tem paciência para ensinar, ela acaba por ela mesmo... Não... não vai conseguir. Então foi o que aconteceu comigo. O caso da tabuada mesmo e todo o resto. **Eu acredito que virou uma bola de neve (Risos) e eu passei a não gostar da Matemática** (F2 em entrevista – grifo nosso).

[...] **Eu achava ela muito massante** (Referindo-se à aula). Era só aquilo, muito conteúdo, muito conteúdo... **Nas aulas de Matemática você faz listas e listas de contas. É muito tradicional** (F7 em entrevista – grifo nosso).

Quanto aos cinco entrevistados que afirmaram gostar da Matemática, percebemos que fatores de natureza pessoal ou relacionados ao encaminhamento das aulas também foram citados durante a coleta de dados. Destacamos a seguir trechos dos depoimentos de três acadêmicos que expressam esse ponto de vista. No primeiro deles, F9 afirmou que gostava da Matemática “[...] pela facilidade, né? A facilidade que [...] tinha” (F9 em entrevista). Já F8, que também assegurou que tinha certa facilidade com a disciplina, complementou sua resposta dizendo:

[...] **eu gostava da forma como os professores explicavam [...]. Eu tinha um professor de Matemática que ficava ali, sabe? Naquele pontinho: O que é isso? Aí ele ia e explicava, e pra mim isso era muito bom!** Eu acho que tinha professores que não gostavam muito do que faziam e estavam ali mesmo pra cumprir tabela, porque todas as dificuldades que eu tinha eles não suprimam... (F8 em entrevista – grifo nosso).

Em outro estudo realizado com professoras dos anos iniciais Curi (2004) verificou que a maior parte das envolvidas também atrelou o fato de gostar da Matemática a elementos de natureza pessoal. Entretanto, tais indicações revelaram que a falta de afinidade com essa área decorria de fatores genéticos.

Moron (1999) encontrou em sua investigação resultados que demonstram que a Matemática não despertava afeição nos professores que entrevistou devido ao encaminhamento das aulas que era considerado inadequado e repetitivo, o que dificultava a compreensão dos conteúdos.

Em síntese, em nossa pesquisa, os argumentos empregados pelos sujeitos no momento de esclarecer o por que de gostar ou não da Matemática na época em que

eram alunos (Educação Básica), estão relacionados a aspectos pessoais, constituídos a partir do modo como as aulas foram encaminhadas durante a trajetória escolar.

Com base nessa informação, podemos supor que as experiências vivenciadas no decorrer da formação escolar podem interferir no tipo de relação que as pessoas estabelecem com a Matemática?

Alguns estudiosos (FREITAS e BITTAR, 2004; THOMPSON, 1997) têm evidenciado que há, realmente, uma afinidade entre as experiências que os alunos vivenciam na área da Matemática e o modo como se relacionam com essa disciplina, tendo em vista que o tipo de encaminhamento adotado pode dificultar ou favorecer a compreensão dos conteúdos ensinados.

Para que pudéssemos ter uma breve noção acerca desse encaminhamento, em se tratando das aulas de Matemática que nossos entrevistados vivenciaram, solicitamos que nos revelassem informações sobre esse assunto. Tais informações deram origem à tabela 11, abaixo apresentada.

Tabela 11 – Frequência das asserções relativas ao modo como eram conduzidas as aulas de Matemática, no período em que eram alunos da Educação Básica

<i>Categorias de respostas</i>		<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
		f	f
Encaminhamento das aulas	Leitura dos textos apresentados pelos livros didáticos/apostilas; utilização do quadro para explicar/resolver questões/dar exemplos; resolução, por parte dos alunos, das atividades propostas e correção das atividades	10	2
Total		10	2

A 11ª tabela nos traz informações relativas ao modelo das aulas de Matemática (Educação Básica) descrito pelos acadêmicos e pelos professores. Percebemos que, de acordo com as respostas emitidas, esse modelo envolvia apenas três aspectos: leitura dos textos dispostos nos livros didáticos ou nas apostilas, resolução de algumas questões por parte dos professores e, em seguida, solução de atividades por parte dos alunos.

Retiramos alguns fragmentos das respostas de duas acadêmicas e de uma professora que ilustram esse modelo:

Eu lembro que **era sempre por apostila, a leitura da apostila**. Cada dia tinha aquela matéria que os professores traziam. Aí **eles não mudavam muito de dinâmica não**. Tinha aquela folha que o professor fazia e eu lembro que **ele explicava bastante, explicava na lousa e aí a gente fazia [...]. No outro dia corrigia os exercícios...** Eram assim as aulas de Matemática (F5 em entrevista – grifo nosso).

Ele chegava: Olha **gente, vamos lá na página vinte e seis! Lia aquilo ali e... Vamos fazer o exercício tal. Passava no quadro e a gente tentava resolver. Depois ele mesmo corrigia no quadro** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Ah, o professor chegava: **Vamos abrir o livro na página tal! Aí ele ia, lia e depois explicava o exercício. [...] passava no quadro, copiava no caderno, levava pra casa** (F6 em entrevista – grifo nosso).

Não podemos deixar de destacar que os relatos demonstram que o encaminhamento das aulas, normalmente, acontecia a partir dos esclarecimentos teóricos feitos pelos professores, com base nos textos apresentados nos livros ou nas apostilas que utilizavam. Posteriormente, a partir desses esclarecimentos, os professores resolviam alguns exercícios e somente após esse ritual, os alunos solucionavam as atividades propostas, seja nos cadernos, nos livros ou nas apostilas. Dessa forma, havia uma valorização da memorização e da mecanização de procedimentos.

Em uma investigação desenvolvida por Marques e Utsumi (2003) as pesquisadoras perceberam que os professores, ao ensinarem um novo conteúdo, também tinham a preocupação de “[...] redigir corretamente o ‘ponto’ na lousa, apresentar exemplos de aplicação de conteúdos em sua forma final e, em seguida, fornecer as explicações que [julgavam] necessárias” (p. 51).

Esse modelo, também foi identificado em outros estudos desenvolvidos com professores e era pautado pela idéia de que, a partir do domínio/emprego de algumas técnicas, os estudantes poderiam solucionar as questões propostas (CURI, 2004; FIORENTINI, 1995; MARQUES e UTSUMI, 2003).

Sabemos que, na verdade, esse tipo de encaminhamento

[...] não ajuda os alunos a compreender o que é a matemática, não constitui um pré-requisito para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao raciocínio e à resolução de problemas e nem sequer garante que os alunos sejam capazes de utilizar na prática os conhecimentos supostamente adquiridos. Tais conhecimentos são relevantes se forem integrados num conjunto mais amplo e significativo de competências e se sua aquisição progressiva for enquadrada por uma perspectiva que valorize o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes positivas face à matemática e à aprendizagem (SERRAZINA, OLIVEIRA e ABRANTES, 1999, p. 23).

Tal modelo, citado pelos participantes de nosso estudo foi descrito com certa ironia e crítica por alguns, por ter impossibilitado que durante sua adoção pudessem criar diferentes alternativas para solucionar as questões propostas. As acadêmicas F7 e F10 a esse respeito comentam:

Tudo era na base do exemplo: Faça assim! Faça igual! Sempre você tinha que copiar... **Eu dou o modelinho e assim você resolve** o restante da lista (F7 em entrevista – grifo nosso).

Eles pegavam o deles e não deixavam você chegar a uma outra conclusão pra aquele tipo de resolução. Era o que eles davam e aquilo você tinha que aceitar (F10 em entrevista – grifo nosso).

Um outro dado, de certo modo relacionado ao anterior diz respeito às menções que ressaltam a ausência de materiais concretos ou de situações desafiadoras nas aulas de Matemática, conforme verificamos nos excertos de duas acadêmicas e de uma professora:

Parece que **quando a gente vai crescendo o professor vai usando menos recursos**, não é? Então **vai ficando mais difícil. Os conteúdos vão piorando** (risos) e **o professor vai piorando também.** Então acaba assim, não tem alternativa. Era tudo muito metódico, **nada de diferente pra fazer a gente gostar! Pra você se apaixonar pela Matemática** (F6 em entrevista – grifo nosso).

Eu acho que **eles iam com uma coisa muito séria**, muito assim... obrigatória. **Você tinha que aprender aquilo e pronto.** Eu acho que **tinha que ter mais uma dinâmica**, mas... sabe? Uma coisa com desenvoltura. Era muito tradicional. Não tinha como tem hoje, [...] jogos, tem um monte de métodos... Não! **Era aquele negócio de passar no quadro e você copiar**, explicar ali na frente e pronto (ROSE em entrevista – grifo nosso).

De recurso **não era usada muita coisa além do livro, do caderno e do quadro** [...]. E **os exercícios sempre assim: do mais simples e aí passava para os mais complexos.** Sempre... É... ia ficando mais complexo com o passar dos dias da matéria nova (F1 em entrevista – grifo nosso).

Notamos que as informações contidas na tabela 11 complementadas por esses excertos expressam que, para os entrevistados, o encaminhamento das aulas de Matemática acontecia de forma mecânica e padronizada, sem o oferecimento de espaço para a resolução individual das atividades, para o confronto entre as dúvidas e os acertos dos alunos ou para conjecturas, por exemplo. O que se praticava era a reprodução de soluções apresentadas pelo professor, desenvolvidas com base em

materiais como o quadro-negro, o caderno, o livro didático ou a apostila e ainda a resolução de extensas listas de exercícios. No entanto, sabemos que

Não é por fazer muitas contas que os alunos aprendem a identificar quais são as operações que fazem sentido numa situação nova. Não é por fazer muitos exercícios repetitivos que os alunos adquirem a capacidade de resolver problemas [...]. Quando um aluno realiza uma tarefa matemática de forma mecânica e sem lhe atribuir qualquer sentido, é muito provável que ele seja incapaz de reconstituir aquilo que parecia saber fazer perante uma situação que apresenta alguma diferença (mesmo que ligeira) ou que esteja colocada num contexto diferente (ainda que familiar) (SERRAZINA, OLIVEIRA e ABRANTES, 1999, p. 25).

Inversamente, acreditamos que

[...] o aluno aprende significativamente Matemática, quando consegue atribuir sentido e significado às idéias matemáticas – mesmo aquelas mais puras (isto é, abstraídas de uma realidade mais concreta) – e sobre elas, é capaz de pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar (FIORENTINI, 1995, p. 32).

Para finalizar esse tópico, apresentamos a última tabela que revela informações que derivaram da seguinte indagação: quais devem ser as preocupações do professor que ensina Matemática nos anos iniciais para que seus alunos realmente aprendam?

Tabela 12 – Frequência das respostas sobre as preocupações que o professor dos anos iniciais precisa ter para que os alunos aprendam Matemática

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Respostas dos acadêmicos</i>	Respostas das professoras
	f	f
Identificação das dificuldades dos alunos, formulação de exemplos adequados ao ensino	5	1
Aspectos ligados ao conteúdo (domínio e articulação entre os mesmos)	4	
Relação entre conteúdos ensinados na escola e cotidiano dos alunos	3	
Elaboração de atividades e/ou preparação de aulas atrativas, dinâmicas e desafiadoras	2	1
Utilização de materiais concretos	1	
Total	15	2

Na tabela 12 as asserções dos entrevistados a respeito das preocupações que o professor dos anos iniciais deve ter para que seus alunos aprendam Matemática revelam principalmente dois conjuntos: a) identificação das dificuldades dos alunos e

formulação de exemplos adequados ao ensino (6 menções) e b) domínio dos conteúdos que ministra e articulação entre os mesmos (4 menções).

Na opinião de F1 e F4, o professor

[...] **tem que saber o conteúdo!** Porque se souber ele vai programar a aula pra explicar de tal forma. Se o aluno não aprender ele vai ter como explicar de outro jeito e pra isso tem que conhecer o aluno. Parece até discurso de curso mesmo (Referindo-se ao que normalmente recomendam os professores na graduação). **Tem que conhecer o aluno pra saber de qual forma ele vai atingi-lo e como vai agir para que faça sentido pro aluno.** Se eu der um exemplo que é fora da realidade do aluno... Eu não vou conseguir. Ele pode até aprender ali na hora, como eu acredito que tenha sido comigo, mas só se for algo que esteja dentro das possibilidades dele, da realidade dele (F1 em entrevista – grifo nosso).

[...] **deve se preocupar com o conteúdo, com a seqüência dos conteúdos.** Eu acho que não pode deixar as coisas penduradas, tem que deixar tudo amarrado. Eu acho que a maior dificuldade dos alunos é a quebra de seqüência. Eu acredito que **se não der pra terminar não termina. Faz bem feito aquilo que... que dá pra fazer. Não adianta encher de novidades e a pessoa não aprender nada.** Então eu acho que no Ensino Fundamental o professor deve ensinar mesmo e depois que aprendeu, aprendeu; então toca pra frente. Porque esse negócio de estar com correria e... ensinar tudo e não ensinar nada, eu acho que não adianta! Você deve trabalhar bem os conteúdos, tirar bem todas as dúvidas e amarrar os conteúdos. Matemática, se você fugir da seqüência, pronto! Perde tudo (F4 em entrevista – grifo nosso).

Os excertos destacados ilustram as categorias mais apontadas na tabela 12, que por sua vez, nos mostra que a maior parte das respostas não diz respeito ao domínio do conteúdo. Isso pode ser constatado ao verificarmos a quantidade de menções relacionadas a esse domínio (4) e o restante das asserções que, na verdade, se referem ao planejamento e ao encaminhamento das aulas (13 menções).

Essas informações organizadas na tabela 12 nos parecem contraditórias quando comparadas aos resultados já descritos e analisados, tendo em vista que as tabelas anteriores nos mostram que, em sua maioria, os sujeitos afirmaram que esperavam aprender, na graduação, conteúdos da Educação Básica e assim superar suas limitações. Julgaram que isso não foi atendido e identificaram como suas maiores dificuldades a falta de domínio desses conteúdos. Entretanto, no momento de mencionar as preocupações que o professor precisa ter para que os alunos aprendam Matemática, os aspectos dessa natureza não foram os mais citados, pois o domínio do conteúdo, tantas vezes apontado em outras questões, nesse caso, recebeu poucas indicações. Apesar de reconhecerem que têm dificuldades, que não dominavam o assunto e não tinham muita afinidade com a Matemática a maior parte

das respostas emitidas (Tabela 12) pelos entrevistados, não sinalizou isto como algo preocupante.

Quais seriam as razões para esse predomínio de menções relativo ao encaminhamento das aulas em detrimento da pouca indicação em relação aos conteúdos? Será que os entrevistados acreditavam que se seus professores tivessem se preocupado em identificar suas dificuldades, formular exemplos adequados e realizar aulas criativas e dinâmicas muitas de suas dificuldades teriam sido supridas? Por acreditarem que isso teria sido importante em sua formação, supunham que seria fundamental investir em aulas com esse enfoque? Ou imaginavam que os conteúdos matemáticos dos anos iniciais é algo que os professores desse nível já dominam e por esta razão não representa uma preocupação?

Algumas pesquisas apontam que, normalmente, professores e futuros professores dos anos iniciais se preocupam mais com o uso de metodologias diversificadas e com outros elementos ligados ao encaminhamento das aulas, do que com o ensino de conteúdos matemáticos e isso se deve, na maior parte das vezes, à ênfase que os cursos de formação atribuem a esse assunto (CURI, 2004; SHULMAN, 1987).

Gomes (2002, p, 368) assegura que essa ênfase existe e é explicada “[...] em boa parte dos casos, pelo fato de que a própria escolha pelo Curso de Pedagogia, por exemplo, se dá pela ausência da matemática em seus currículos”.

De qualquer forma, não pretendemos enaltecer o domínio do conteúdo por parte dos futuros professores, mas sabemos o quanto é imprescindível e deve ser tratado com a devida importância, considerando que

[...] as limitações do conhecimento do professor levam a modelos errôneos sobre o conhecimento dos alunos e, conseqüentemente, geram propostas pedagógicas que terão pouco resultado para aprofundar o conhecimento matemático das crianças (D’AMBRÓSIO, B., 2005, p. 31).

Em razão do volume e da diversidade dos dados que aqui descrevemos e analisamos elaboramos uma síntese (Anexos 7, 8, 9 e 10) cujo propósito é evidenciar as principais informações adquiridas. Dentre essas informações, destacamos algumas e as apresentamos ao final dos próximos capítulos.

3.2 Síntese do capítulo

Os dados que apresentamos nessa síntese foram selecionados com a finalidade de sistematizar e evidenciar as informações analisadas ao longo do capítulo e assim contemplar os objetivos já delineados.

Dentre tudo o que foi exposto destacamos que os sujeitos entrevistados, de modo geral, não tinham a intenção de exercer a docência quando começaram a cursar Pedagogia. Tinham a expectativa de aprender conteúdos matemáticos da Educação Básica e pretendiam superar medos e dificuldades ligadas a essa área. Como acreditavam que tais expectativas não foram atendidas, sentiam-se limitados e inseguros diante da possibilidade de ensinar aquilo que não dominavam.

Ao serem solicitados a explicitar o motivo pelo qual gostavam ou não da Matemática, na época em que eram alunos da Educação Básica, os entrevistados que responderam sim e aqueles que responderam não, apresentaram principalmente duas razões: ligadas a aspectos pessoais e relacionadas ao encaminhamento das aulas.

CAPÍTULO IV

PRIMEIROS CONTATOS COM A PRÁTICA DOCENTE

No capítulo anterior delineamos os dados expostos pelos doze participantes da primeira fase da pesquisa. Neste revelamos apenas os depoimentos de três desses sujeitos (BIANCA, ROSE e MONALISA) sobre os estágios que desenvolveram durante o curso de Pedagogia.

Os dados que aqui apresentamos foram coletados em abril de 2007 junto às professoras iniciantes Bianca, Rose e Monalisa, por meio da utilização dos seguintes instrumentos: diário de campo e entrevistas (individuais). Alguns também foram coletados mediante conversas realizadas por telefone. Isto aconteceu todas as vezes que as procuramos para combinar uma nova entrevista, para acertar o recolhimento dos diários pessoais ou quando alguma delas desejava compartilhar algum fato⁹.

Para a elaboração deste e dos demais capítulos apresentados a seguir, selecionamos as narrativas das entrevistadas e tentamos sempre que possível organizá-las de tal modo que fossem agrupados e confrontados os aspectos mais importantes. Assim, nós as cotejamos aos resultados das pesquisas da área e à outras publicações. Isso nos permitiu evidenciar, nas respostas das professoras, semelhanças e diferenças em relação aos seus pontos de vista.

Ao iniciar o capítulo delineamos algumas das informações apresentadas pelas envolvidas a respeito da trajetória de vida e das particularidades de cada uma das três. Vale lembrar que todas concluíram o Curso de Pedagogia em 2006.

4.1 Um breve perfil das professoras iniciantes

Ao traçar em linhas gerais este perfil, nos preocupamos em tecer comentários que pudessem iluminar o entendimento dos dados que apresentamos daqui por diante.

Iniciamos nosso delineamento por Bianca que, na ocasião da primeira entrevista (outubro de 2006), com apenas 22 anos de idade era uma jovem licencianda da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Na época

⁹ Monalisa nos telefonou por diversas vezes, para compartilhar conquistas e angústias.

afirmou que nunca havia pensado na possibilidade de lecionar e sua opção pela Pedagogia se deu em razão do interesse pela área da Educação. Ressaltou a professora que seu objetivo era ingressar no Mestrado em Educação pois, em seu ponto de vista, esse curso contribuiria com a aquisição de conhecimentos que favoreceriam tal ingresso.

Diferentemente do que imaginava na época do vestibular, Bianca começou a trabalhar como professora em fevereiro de 2007. Sua primeira experiência ocorreu em uma pequena escola particular, na qual lecionava para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Em abril do mesmo ano, conforme havíamos combinado, enquanto nos preparávamos para começar uma entrevista a professora explicitou duas preocupações: se haveria a necessidade de assistirmos as aulas que ministrava e de que modo analisaríamos os dados obtidos. Diante dessa manifestação, decidimos conversar e esclarecer as dúvidas que a afligiam. Como a professora pediu que não gravássemos essa conversa, apenas registramos em nosso caderno de campo as informações que aqui apresentamos.

Em relação à nossa presença em sua escola, Bianca nos esclareceu que isso era algo que a preocupava, por considerar que não se sentiria à vontade. Afirmou que tudo o que vivenciava naquele momento era novo para ela e que por esse motivo estava passando por um período de adaptação. Além disso, explicou que algumas vezes precisava tomar atitudes com as quais não concordava, em função das orientações da diretora da escola que também desempenhava a tarefa de coordenadora e, nesse sentido, nossa presença aumentaria sua angústia.

Mesmo depois de conversarmos, de tornarmos a explicitar nossos objetivos, de afirmarmos que em nenhum momento julgaríamos se suas atitudes eram corretas ou não e de dizermos que, o acompanhamento que faríamos, de suas aulas serviriam, entre outras coisas, como subsídio para conversas futuras, Bianca não mudou de idéia. Dessa forma, dissemos que entendíamos sua preocupação e que adotariamos outros procedimentos para que as informações fossem adquiridas.

Quanto à preocupação com o conteúdo da tese, Bianca nos esclareceu que naquela mesma semana, durante sua participação em um evento, verificou que alguns pesquisadores apresentaram trabalhos relacionados à prática docente. As informações reveladas ressaltavam, segundo a professora, aspectos negativos a respeito dos professores envolvidos e isso lhe causou preocupação. Destacou que por estar envolvida em nossa pesquisa, ficou preocupada com o teor dos dados que futuramente divulgaríamos, considerando que poderiam revelar aspectos negativos

de sua atuação. Em função disso tecemos novos esclarecimentos sobre nossa investigação e asseguramos que a ela entregaríamos uma cópia de nossa dissertação (VASCONCELLOS, 2005) para que pudesse ler e verificar o tipo de análise que realizamos na ocasião do mestrado, considerando que questões ligadas à prática docente também foram investigadas. Assim poderia tomar uma decisão. Bianca concordou com a idéia, participou da entrevista e no encontro seguinte fez uma rápida leitura da dissertação.

Em abril de 2007 entrevistamos a professora Rose. Técnica em contabilidade, recém formada pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) e com 25 anos de idade, essa professora nos informou que nunca pretendeu atuar no magistério ou sequer cursar uma faculdade. Assegurou que ao concluir o curso técnico ficou sem emprego por três anos, até que surgiu a oportunidade de trabalhar como secretária em um consultório. Na época, Rose começou a refletir sobre a necessidade de progredir profissionalmente e pensava em cursar Serviço Social. No entanto, como seu emprego lhe tomava todo o tempo e a faculdade mais próxima do trabalho não oferecia esse curso, optou por cursar Pedagogia com o intuito de posteriormente graduar-se na área que realmente desejava. Destacou que o Curso de Pedagogia era mais barato que os demais, as disciplinas oferecidas eram semelhantes àquelas exigidas no Curso de Serviço Social e que esses elementos interferiram em sua escolha.

O início da docência aconteceu por intermédio de uma amiga que, ao ser comunicada por Rose a respeito de seu interesse em exercer a docência, entrou em contato com a diretora de uma escola municipal, que a contratou. Desse modo, começou a lecionar nessa mesma escola em 2007, para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

A professora Monalisa foi localizada e entrevistada pela primeira vez em março de 2007, na época, com 29 anos de idade. Durante a entrevista esclareceu que ao concluir o Ensino Fundamental não sabia o que cursar e várias foram as pessoas que sugeriram seu ingresso no magistério. Cursou, gostou e decidiu graduar-se em Pedagogia por ter afinidade com as crianças, pois segundo a mesma, as outras licenciaturas a habilitariam a trabalhar com adolescentes e isso lhe causava medo devido ao modo como se comportam os alunos nessa fase.

Prestou vestibular para a União de Associação Educacional Sul-Mato-Grossense de Ensino (UNAES) foi selecionada, mas na ocasião não percebeu que o curso oferecido a habilitaria para atuar como administradora escolar. Somente no

decorrer do ano letivo tomou conhecimento desse fato. Mencionou que isso a incomodou bastante, mas como várias mensalidades haviam sido pagas por seu pai, decidiu concluí-lo. Em 2006 terminou o curso e em fevereiro de 2007 assumiu uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental¹⁰, em uma escola particular.

Quanto à possibilidade de assistirmos algumas das aulas que ministrava a professora Monalisa também expressou preocupação. Revelou que, embora tivesse comentado com a coordenadora da escola sobre essa possibilidade, resolveu que seria melhor, para ela, que esse tipo de acompanhamento não acontecesse. Isto porque, em sua opinião, estava iniciando uma fase difícil em sua vida e nossa presença poderia causar-lhe algum constrangimento. Além disso, esclareceu que já se sentia desestabilizada, com receio de ser demitida por ser vigiada pela diretora da escola.

Conversamos com Monalisa, expondo-lhe argumentos parecidos com aqueles que apresentamos à Bianca, mesmo assim a professora julgou mais adequado evitar nossa proposta. A ela também asseguramos que compreendíamos seus motivos e, portanto, manteríamos apenas os demais procedimentos de coleta de dados.

4.2 O estágio

Em nosso ponto de vista

A formação inicial é um processo circunscrito, - com um início, um meio e um fim, - que tem por objetivo formar o futuro professor para que este possa começar a ensinar a partir de uma base de conhecimento que lhe possibilite enfrentar os desafios iniciais da profissão (MIZUKAMI, 2006, p. 152).

Por acreditarmos que o estágio é parte fundamental dessa formação e, portanto, deve ser encarado como um espaço apropriado para o estabelecimento de relações entre o conhecimento teórico e a prática docente (LEITE, 2006; MIZUKAMI, 2006; SANTOS e LEITE, 2006), iniciamos esse tópico propondo algumas questões relativas a esse assunto. Ou seja: de que modo os cursos de formação de professores têm concebido e desenvolvido o estágio? Quais são as recomendações dos estudiosos acerca das possibilidades de organização do mesmo?

¹⁰ O fato de Bianca, Rose e Monalisa atuarem no 1º ano do Ensino Fundamental não atende a nenhum critério de escolha da pesquisa. Na verdade, isso é apenas uma coincidência.

Pode haver uma ligação entre a realização do estágio, por parte dos acadêmicos, e a constituição da identidade profissional desses sujeitos? Quem deve assumir, na formação inicial dos professores, a responsabilidade pelo estágio dos acadêmicos?

Para algumas dessas questões ainda buscamos respostas, para outras porém, há resultados de pesquisas que nos auxiliam a compreender as particularidades desse campo. Dentre esses resultados destacamos que as pesquisas

[...] têm mostrado que os profissionais não estão [...] recebendo preparo suficiente no processo inicial da sua formação docente, nas diversas instituições formadoras, para enfrentar a nova realidade da escola [...] e as demandas hoje existentes, como também para assumir as novas atribuições que passam a ser cobradas desses docentes (LEITE, 2006, p. 68).

Revelam também os estudos que, de modo geral, as disciplinas oferecidas nos cursos que formam professores têm sido trabalhadas “[...] de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica” (Ibid., p. 68).

Em nossa ótica, seria importante proporcionar aos futuros docentes a oportunidade de superar esse modelo, calcado na reprodução de atitudes “[...] de obediência, de passividade e de subordinação [...]” cujos conhecimentos estudados pouco estão relacionados à realidade das escolas nas quais atuarão (LEITE, 2006, p. 69). Além disso, atividades de análise deveriam ser instigadas com a finalidade de criar espaço para que os sujeitos compreendam a complexidade do trabalho que realizam e ajam sobre ele. Para tanto, é preciso estabelecer um elo entre o que se realiza na formação e a prática que se espera de um professor, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNFP – (BRASIL, 2002).

Mizukami (2006, p. 151-152) adverte que muitos dos problemas relativos ao estágio do futuro professor poderiam ser superados se este processo fosse considerado de responsabilidade não apenas de uma pessoa e sim de toda a instituição. Ressalta também que, nessa perspectiva, o estágio deve ser “[...] articulado aos diferentes componentes curriculares de um curso específico, visando formar um profissional específico [...],” oferecendo-lhe condições para que aprenda e se desenvolva profissionalmente.

E quanto às professoras Bianca, Monalisa e Rose que fizeram parte do nosso estudo, quais foram as experiências que vivenciaram em seus estágios e como avaliaram esse processo? Há algum tipo de relação entre essas vivências e a prática que empregam no trabalho que desenvolvem? Quais foram as sensações por elas experimentadas no decorrer do estágio que realizaram?

Com o intuito de obter informações a respeito do período em que as três professoras estagiaram e identificar possíveis contribuições, desse estágio, para a prática docente, revelamos nesse item os dados que emergiram a partir das entrevistas que realizamos individualmente com as mesmas, cujo foco foi especificamente esse assunto. Para tanto, destacamos e analisamos as narrativas das professoras, contemplando as questões propostas no roteiro n. 3, composto pelos seguintes blocos:

Bloco A – O início

- Participação em alguma modalidade de estágio no decorrer do curso de Pedagogia e período no qual isso aconteceu; local onde esse estágio ocorreu (sala de aula ou outro ambiente escolar) e tipo de participação (observações/anotações/aplicação de alguma atividade, etc.); preocupações e sensações vivenciadas nos primeiros dias de estágio.

Bloco B – As expectativas

- Tinha ou não, antes de iniciar o curso de Pedagogia, conhecimento de que faria estágio e expectativas a esse respeito; opinião acerca do atendimento dessas expectativas e justificativas.

Bloco C – A Matemática no estágio e a docência

- Impressões/Comentários relacionados às aulas de Matemática realizadas durante o estágio; participação ou proposta de alguma atividade ligada à Matemática, nessa mesma época; modo como avaliou o estágio, considerando as aulas de Matemática que presenciou na escola; considerações a respeito de possíveis falhas/lacunas e aspectos positivos relacionados ao estágio, tendo em vista que aquele era um período de formação para a docência e justificativas; opinião acerca das experiências vivenciadas, na área da

Matemática, durante o estágio, possíveis contribuições para a prática pedagógica e justificativas.

Pautadas pelo roteiro n. 3 iniciamos nossa entrevista perguntando a cada uma das professoras se, durante o curso de Pedagogia, haviam realizado algum tipo de estágio e por quanto tempo isso aconteceu. Observamos que apesar de terem estudado em instituições distintas, os esclarecimentos são muito parecidos. Isso nos levou a agrupar as respostas das entrevistadas para que pudéssemos confrontá-las e, em seguida, as analisamos em conjunto.

Monalisa respondeu que estagiou, mas apenas na área administrativa. Restringiu-se a verificar de que modo era encaminhado o trabalho que era desenvolvido na secretaria e a observar

[...] a aula dos professores, escrever sobre eles como coordenadora ou como diretora de escola, mas nada de montar aula. Sempre na área administrativa, nunca [...] numa sala de aula pra dar aula [...]. O estágio durou os quatro anos, com nota e presença só no último ano. Nos outros eram visitas, a gente montava relatório. A professora olhava um problema, a gente ia lá na escola pesquisava, montava um projeto, fazia entrevistas com alunos ou professores, com pais. Sempre na área administrativa, nunca entrei numa sala de aula pra dar aula (MONALISA em entrevista).

Ao solicitar à Monalisa que nos contasse um pouco mais sobre seu estágio, a professora respondeu:

Cheguei a sentar no final da sala e observar uma aula, mas não pra [...] avaliá-la como professora, mas sim como se a gente fosse administradora de uma escola. Eu sou a diretora e vou avaliar o pedagógico: Ah, ela tem tal defeito! Ah, ela não consegue prender a atenção do aluno! No meu caso o estágio aconteceu numa turma de EJA, porque na época a prefeitura não fez convênio com a UNAES e não podia ser durante o dia porque não tinha professores suficientes para nos acompanhar. Tinha que ser a noite e muita gente trabalhava (MONALISA em entrevista).

Segundo o depoimento dessa professora, os acadêmicos que faziam parte de seu curso deveriam observar durante o estágio as falhas cometidas pelas professoras observadas. Mas como poderiam avaliar a prática de outros se eles próprios não tinham formação para isso? Com base em quais conhecimentos isso era realizado?

Diferentemente de Monalisa, Rose afirmou que estagiou por quatro semestres, sendo um deles desenvolvido em uma turma de 4ª série (5º ano) e voltado

para a área da Matemática. Ao fazer esse esclarecimento, destacou a professora que foi uma experiência complicada:

Ai! Oh! Quase morri (risos), por causa da divisão (Referindo-se à dificuldade que tinha com essa operação Matemática)! Só que ainda bem que no estágio é mais observação, então, isso me ajudava, né? Porque daí eu não tinha muito que estar explicando (ROSE em entrevista).

Verificamos que a falta de domínio dos conteúdos matemáticos, especialmente no que se refere à divisão, deixaram a professora Rose insegura frente aos alunos, no período em que estagiou. Tal dificuldade, conforme revelamos nos tópicos precedentes teve início na escola durante a infância e, posteriormente interferiu em seu desempenho no decorrer do estágio.

Acreditamos que essas limitações de Rose deveriam ter sido discutidas, estudadas e superadas na formação inicial, ainda mais por se tratarem de algo específico e crucial ao ensino e à aprendizagem da Matemática. O problema é que, da mesma forma como aconteceu com nossa entrevistada, outros docentes comumente entram e saem da graduação sem terem superado suas dificuldades (TARDIF, 2005).

Neves (2008) compartilha dessa opinião e acrescenta que as dificuldades dos professores relativas à Matemática, independem do curso e do tempo de experiência do professor. Indica que esse problema, no geral, acontece em decorrência da prioridade que tem sido dada, ao trabalho com a memorização de regras e transmissão de informações, em detrimento da compreensão conceitual.

Quanto ao estágio, a professora Rose disse também, que durante a maior parte do tempo no qual estagiou restringiu-se à observar as aulas e que pouco a pouco passou a interagir com os alunos

[...] A gente ia em uma [carteira] e ela ia em outras, assim. Só que quando chegava essa hora eu pensava: Gente, como é que eu vou explicar uma coisa que nem eu (Pausa) sei! Ah, eu tentava, sabe? Eu tentava fazer e tentava solucionar. Às vezes eu tentava enrolar, porque eu não podia mostrar que eu não sabia. Ainda bem que foram poucas as vezes em que isso aconteceu. Graças a Deus! Porque **é muito ruim você não saber uma coisa e você ter que mostrar que sabe pro aluno!** Eu também anotava. Anotava o que a professora utilizava, que ela era tradicional, que só usava giz e quadro. Voltava pra sala (Referindo-se à universidade) e a professora perguntava como tinha sido e cada um falava de sua experiência (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Diferentemente de Monalisa, a professora Rose comentou que algumas vezes interagiu com os alunos, no sentido de tentar sanar as dúvidas que surgiam. Reafirmou que naqueles momentos a insegurança lhe afligia por não saber como explicar algo que não dominava. Isso a levou a “enrolar” os alunos por acreditar que os mesmos não deveriam perceber suas limitações.

Parece que, para essa professora, um estagiário não pode demonstrar falta de conhecimento em relação aos temas estudados pelos alunos. Entretanto nos questionamos o que poderia ser pior para a “imagem” de um professor ou de um estagiário, revelar suas falhas ou “enrolar” os estudantes e assim dar margem para que percebam tal atitude?

Verificamos que na ótica de Rose, um professor deve ter sempre uma resposta a ser dada aos alunos, mesmo que essa não seja a mais adequada. Isso pode ter relação com o que a professora entende por ensinar e aprender e provavelmente deriva das experiências vividas ao longo de sua trajetória escolar (TARDIF, 2005). No entanto, esse e outros entendimentos de Rose e das demais professoras e as dúvidas conceituais que carregavam deveriam ter sido abordados/discutidos no âmbito da formação inicial, considerando que a aprendizagem dos futuros professores deve

[...] ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002, p. 3).

Dessa maneira seria importante, continuamente, retomar na graduação as experiências vividas no espaço escolar, implementar estudos que favorecessem a resolução dos problemas que emergiram e assim retornar a esse espaço com novos entendimentos.

Da mesma maneira que Monalisa nos revelou, Rose explicou que dedicou a maior parte do tempo relativo ao estágio, a anotar os procedimentos da professora observada registrando principalmente os aspectos que julgava inadequados, para que depois fossem discutidos na universidade. Esses esclarecimentos nos levam a pensar que o estágio foi, para ambas, um espaço destinado à constatação de erros.

Assim como Rose e Monalisa evidenciaram, Bianca também teve um período de observação do trabalho docente, sendo uma parte realizada em uma

creche e outra em uma escola. A professora ressaltou que não gostou de nenhuma das duas experiências e no caso da creche explicou:

[...] não via a hora de acabar aquilo. Não tinha nada [para fazer] e tinha só bebês. Eu via que eu não tinha atividade nenhuma, porque [...] as pessoas só davam banho e cuidavam. Tudo bem eu tenho sobrinhos, faço, mas não me via formada fazendo aquilo (BIANCA em entrevista).

Bianca não identificou o trabalho desenvolvido na creche como algo ligado à sua profissão. Assegurou que sentiu-se mal com o ambiente e não tinha interesse em atuar naquele campo. Também não se sentiu à vontade durante a experiência que teve nos anos iniciais:

O da regência foi horrível! Porque eram quarenta alunos em uma sala e a professora ficava no fundo. Eu nunca tinha dado aula, nunca tinha feito nada. **A professora [da universidade] disse: Faz um plano de aula! Eu fiz.** Adorava fazer as coisas da faculdade! Aí eu **fiz um plano desse tamanho** (Abriu os braços, dando a entender que o plano era enorme)! **Hoje eu vejo como aquilo foi burrice.** Fui e mandei para ela. **Ela vai e me liga: Isso não pode! Como você quer dar esse monte de xérox? Seu plano tem dez matérias! Você não vai conseguir fazer isso... Está perfeito, mas não tem como aplicar.** Foi uma correria e eu lembro que chorei, chorei... Aí foi meio assim, sabe? Vamos ver no que vai dar, mas a professora ajudou um pouquinho. **Hoje eu vejo, eles não conseguem fazer muitas coisas durante o dia.** Eu acho que estava tão condicionada, tão fechada a querer fazer a coisa daquele jeito que hoje eu não consigo lembrar de nada que tenha sido bom. Eu lembro que escrevia muito, observava tudo. Mas você observa com uma visão tão crítica! Observava como ela dava aula, o que ela falava... Bem, aquilo que a gente vê na faculdade: Tem que ser o professor (Dando a entender que o professor deve ser perfeito)! Não pode fazer nada de errado. Ela não pedia nada (Referindo-se à professora da escola), a gente ficava sentada lá no fundo. Voltava pra faculdade e discutia tudo. Era meio espontâneo, a gente ficava meia hora, no começo da aula, só contando o que estava acontecendo: Ah! Eu vi isso, eu vi aquilo... Nunca coisas boas. Os professores escutavam e falavam que era assim mesmo ou falavam como tinha que ser (BIANCA em entrevista).

Dentre as informações expostas por Bianca uma se destaca: a avaliação que fez acerca de seu desempenho no estágio. Consideramos importante essa avaliação, principalmente porque tomou como referência sua experiência como professora dos anos iniciais (TARDIF, 2005) dizendo que pelo fato de ter começado a lecionar percebeu o quanto estava enganada na época do estágio, em relação ao planejamento/encaminhamento das aulas e ao comportamento dos alunos.

Tardif (2005, p. 58) nos explica que ao começar a atuar e a se defrontar com as adversidades, os professores avaliam sua formação e, nesse processo, novos

entendimentos relacionados ao exercício da docência são tecidos. Segundo o pesquisador isso ocorre porque “[...] os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. Desse modo, é na implementação do trabalho que tais adversidades emergem e fazem com que os professores mobilizem conhecimentos específicos na tentativa de superá-las, exigindo que “[...] desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho” (Ibid., p. 58).

Quanto ao estágio, ao analisarmos as explicações das três professoras observamos que embora tenha sido parte da formação de todas e de certo modo, suas experiências tenham sido distintas, enfatizaram que durante seu desenvolvimento o registro dos “erros” e das “falhas” cometidas pelas professoras que observaram e a exposição na universidade desses registros, foi uma prática recorrente. Monalisa, por exemplo, apesar de ter observado o trabalho que a professora da EJA implementava deteve-se, segundo seu relato, à analisar seus erros e a buscar, na escola na qual estava inserida, informações de natureza administrativa. Bianca e Rose fizeram questão de destacar que não gostaram de suas experiências e que isso as angustiou bastante.

Esse tipo de sentimento revelado pelas duas professoras é algo que muitos estagiários vivenciam durante o período de formação, em razão dos problemas que enfrentam, da insegurança que sentem diante de sua inserção no ambiente escolar desempenhando uma função diferente daquela que ocuparam ao longo de suas vidas (MOTA e CARVALHO, 2006). Ou seja, apesar de terem ficado imersos na escola durante toda a trajetória escolar, ocupar o papel de estagiário/futuro professor é algo novo e desafiador.

Uma outra pergunta que fizemos às professoras refere-se à possibilidade de terem se preocupado com algum elemento ligado ao estágio ainda nos primeiros dias de sua realização. Monalisa assegurou que não houve qualquer tipo de preocupação em razão de não ter noção, na época, sobre o andamento do trabalho em sala de aula. Como desconhecia não havia com o que se preocupar. Inversamente, Bianca e Rose expressaram que algumas inquietações lhes afligiram.

Conforme revelam os excertos a seguir, para Bianca o estágio, no geral, lhe causava mal-estar. No caso de Rose, por estar envolvida com uma turma do último ano dos anos iniciais, o conteúdo matemático era o que lhe angustiava:

[...] eu tive medo assim, todos os dias eu ia com um frio na barriga de ter que passar por aquela situação. Porque eu não sabia (Referindo-se à Matemática, especialmente à divisão), e daí? Eu sempre tinha medo de chegar lá e ter que... me deparar com isso, com a divisão (ROSE em entrevista).

A regência eu lembro até hoje. Eu cheguei em casa apavorada. Liguei para a minha mãe dizendo que não queria acabar o curso, não queria continuar. Como uma pessoa pode fazer aquilo todos os dias? (risos). Eu nunca gostei. Talvez por causa da situação das escolas. Tinha uma mulher que limpava a escola e tinha um lugar onde as crianças lavavam as mãos. [Esse lugar era o mesmo no qual] ela torcia o pano [de chão]. A outra pessoa ficava só sentada. Tinha um banheiro onde as crianças tomavam banho, um banheiro cheio de colchões [...] Eu chegava lá e ficava tão ruim, tão ruim... Eu ficava com fome, com dor de cabeça, com tudo. Eu pensava: Não quero trabalhar nisso não! Meu Deus! Será que eu vou sentir isso todos os dias? Você vê tudo aquilo e pensa: Ah! Eu tenho que ter forças pra fazer alguma coisa. Eu ficava observando, mas para brincar com aquelas crianças eu não tinha vontade (risos). Eu pensava: Será que quando eu começar a trabalhar vou ter força a manhã inteira? O estágio da regência também foi ruim, ninguém conseguia dar aula. Eram muitos alunos e muitos gritavam (BIANCA em entrevista).

As professoras Rose e Bianca, embora tenham indicado motivos de naturezas distintas para a angústia que sentiam durante a época na qual estagiaram, tinham em comum o desejo de desistir da graduação, pois assim não conviveriam mais com o mal-estar causado por elementos como falta de higiene, agitação dos alunos e falta de domínio de alguns conteúdos matemáticos.

O mal-estar explicitado por ambas também foi mencionado por estagiários que fizeram parte de uma outra investigação (JARAMILLO, 2003). Um deles chegou a relatar que sensações como “[...] raiva, desilusão, indignação, decepção” lhe causaram um choque (p. 165).

Percebemos que tanto as envolvidas em nosso trabalho como os sujeitos dos estudos citados indicam alguns elementos que nos levam a compará-los àqueles descritos por Veenman (1984) ao definir e analisar o choque da realidade vivenciado por professores iniciantes, que se sentem inseguros e despreparados frente à complexidade do dia-a-dia. Esclarece o autor que a falta de identificação com o contexto no qual estão imersos e a sensação de instabilidade e desilusão, dificultam ainda mais a realização do trabalho dessas pessoas, chegando a despertar em alguns o desejo de abandonar o magistério. No caso dos estagiários, apesar de não terem assumido a responsabilidade de conduzir o trabalho com uma turma de alunos, notamos que os dados já analisados nos levam a conjecturar que há nessa fase, um primeiro choque com o real e isso pode ter interferido negativamente no início da docência das três envolvidas, agravando o choque que sofreram quando começaram a lecionar.

Indagamos às três professoras se antes do início do Curso de Pedagogia sabiam que estagiariam e como imaginavam/esperavam que o mesmo seria encaminhado. Todas afirmaram que sabiam e quanto às expectativas, Monalisa ressaltou que não esperava nada, pelo fato de cursar uma graduação voltada para a área administrativa. Rose e Bianca acreditavam que se envolveriam, com frequência, em atividades práticas ligadas ao trabalho docente. Por esse e por outros motivos afirmaram as duas que suas expectativas não foram correspondidas:

Eu achava errado assim que as professoras, mesmo lá da faculdade, tinham que nos ensinar a lidar em sala de aula. Faltou isso! Te mandavam lá, você ficava observando uma porção de coisas erradas... Você aprendia uma coisa na faculdade, chegava lá e via que a coisa era totalmente diferente, não era nada daquilo! E daí? Ia aprender a coisa certa com quem, se ela não explicava (Referindo-se à professora responsável pelo estágio supervisionado)? A gente falava, falava, falava (Referindo-se aos comentários que os acadêmicos faziam entre si). Porque a gente lia, né? Pesquisava muito os livros que falavam como deveria ser, agir e avaliar. Só que faltou muito da parte dos professores. Então elas não foram correspondidas (ROSE em entrevista).

Hum, hum... Uma colega minha, antes de ser contratada numa escola, ficou um mês fazendo um estágio não remunerado. Aquilo era estágio, tanto pra ela quanto pra moça que queria contratá-la. Ela tinha que trabalhar, ver como era a rotina e perceber se se daria bem naquilo, saber se era boa. Isso é diferente do que nós fizemos. Nós íamos embora, perdidos. Nunca tive devolutiva! Você manda (Referindo-se aos trabalhos/relatórios exigidos pelos professores da graduação) e você vê se está aprovada ou reprovada. O pior é que a gente fala a mesma coisa: Professora, tem muito aluno na sala! Os alunos estão gritando! É a mesma coisa, todo mundo... Eu acho que isso acontece porque a gente já tem uma idéia formada na cabeça e acha que não pode mudar (BIANCA em entrevista).

Em relação à observação das aulas de Matemática, ocorridas no decorrer do estágio que fizeram, com exceção de Monalisa que nunca presenciou nada, as outras duas entrevistadas relataram:

Uma vez ela [a professora da escola] trabalhou nessa [...] [turma], acho que trabalhou com material dourado. Nas outras eu lembro vagamente que trabalharam na lousa e acho que com o livro. Faziam exercícios e só, nunca vi nada de diferente. Conteúdo a gente nunca, nunca se preocupava não. Tanto que uma vez fomos perguntar sobre o plano e ela disse que tinha esquecido em casa e aí anotamos isso no relatório. Ficamos nos perguntando: Será que ela faz o plano? (BIANCA em entrevista).

[Elas] eram muito chatas (risos). Só passavam no quadro (Referindo-se à professora)! O aluno copiava, davam uma explicação, um exemplo, sabe? Uma coisa muito chata, muito mecânica (ROSE em entrevista).

Percebemos nos excertos das entrevistas que fizemos com Bianca e Rose que há semelhanças entre as lembranças que ambas têm das aulas de Matemática que observaram durante o estágio: as duas mencionaram que nunca presenciaram algo “diferente” e destacaram que essas aulas eram “chatas” e “mecânicas”.

Interessante é perceber que tal semelhança não se esgota nos resultados que surgiram a partir dessa entrevista. Ao nos reportarmos à tabela 11 e aos excertos apresentados destacados no capítulo anterior, cujos dados referiam-se ao modo como as aulas de Matemática foram encaminhadas no período no qual os entrevistados eram alunos, verificamos que as respostas emitidas são bastante parecidas com essas agora explicitadas, considerando que tais aulas foram descritas como monótonas, baseadas na memorização, na mecanização e na reprodução dos procedimentos que os professores ensinavam. Em outras palavras, apesar não terem sido instigadas a estabelecer um vínculo entre os dois assuntos (Encaminhamento das aulas de Matemática no período escolar e no estágio) suas respostas evidenciam que para as duas professoras não há, de modo geral, muita distinção entre os mesmos.

Encontramos em dois estudos realizados junto a acadêmicos-estagiários (JARAMILLO, 2003; MOTTA e CARVALHO, 2006) informações que complementam os dados de nossa investigação. Os sujeitos que compõem o universo de ambos, diferentemente do nosso caso, eram licenciandos do curso de Matemática, mesmo assim julgamos pertinente resgatar algumas de suas informações devido à similaridade que existe entre os resultados neles apresentados e aqueles que obtivemos.

Um desses estudos foi desenvolvido por Jaramillo (2003) no decorrer de seu doutoramento e os sujeitos, acadêmicos da referida licenciatura, estudavam na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na qual cursavam as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II. Por meio dessa investigação a pesquisadora buscou identificar os elementos constitutivos do ideário pedagógico produzidos pelo professor de Matemática durante sua vida, no que se refere à Matemática, ao seu ensino e aprendizagem e em relação ao trabalho que o professor realiza.

Ao solicitar aos três acadêmicos investigados, que expusessem suas observações acerca dos professores que acompanharam nas escolas nas quais estagiaram, Jaramillo (2003) percebeu que apesar de reconhecerem “[...] o esforço e as boas intenções [dos professores]” (p. 175), várias foram as críticas que apontaram em relação à preparação e ao encaminhamento das aulas. Disseram, assim como

Rose e Bianca, que de modo geral, as aulas observadas não despertavam o interesse dos alunos, eram monótonas e superficiais. Uma das participantes, inclusive, fez uma advertência semelhante àquela pronunciada por Rose em relação ao desejo de rejeitar a prática desenvolvida pelos professores das escolas nas quais estagiaram. Ressaltou que em seu trabalho pretendia atuar de forma diferente. Para tanto, não queria se acomodar diante das dificuldades e sim buscar alternativas que impedissem que suas aulas fossem consideradas enfadonhas.

O outro estudo foi implementado por Motta e Carvalho (2006) no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina, e teve por finalidade identificar algumas das dificuldades que os estagiários vivenciavam. Afirmaram as estudosas que os estagiários investigados queixaram-se do estágio assim como fizeram tanto aqueles citados anteriormente (JARAMILLO, 2003), como as professoras Rose e Bianca. Criticaram o tipo de encaminhamento empregado nas aulas de Matemática, assegurando que eram muito tradicionais. Advertiram que se estivessem na posição dos professores observados agiriam de modo diferente.

Destacaram Motta e Carvalho (2006, p. 6), no entanto, que na mesma ocasião, as aulas por eles ministradas cumpriam “[...] a seqüência tradicional: explicação do conteúdo, exemplos, exercícios”. Além disso, os conceitos abordados nessas aulas foram explorados de modo superficial.

Os exemplos e exercícios [escolhidos eram] repetitivos e não permitiram ao aluno da classe de ensino fundamental, realizar um investimento maior sobre o conteúdo Matemático, cabendo a ele seguir exemplos, repetir técnicas ou estratégias de resolução. [...] os alunos-estagiários fizeram escolhas que contemplavam [...] giz, quadro para giz, apagador e livro didático [...] (Ibid., 2006, p. 12).

As respostas emitidas por nossas entrevistadas e os resultados apresentados por Jaramillo (2003), Motta e Carvalho (2006), entre outros, nos instigam a destacar os seguintes aspectos: os sujeitos passam boa parte de suas vidas na escola, como alunos da Educação Básica, ouvindo, na maioria das vezes, os esclarecimentos de professores que pautaram suas aulas no modelo expositivo e utilizaram, basicamente, recursos como lousa, giz, caderno, livro didático ou apostila, conforme explicitamos e analisamos no capítulo anterior. Posteriormente, ao retornarem para as escolas como alunos-estagiários, continuam presenciando essa mesma dinâmica, o que podemos esperar? Quais seriam as possibilidades de rompimento com essa “reprodução”? De que modo os cursos de formação poderiam contribuir com a

superação dessa limitação e com a constituição de saberes pertinentes ao ofício que exercerão?

Em primeiro lugar, afirmamos que é preciso rechaçar, nos cursos de formação, a adoção de práticas pautadas em prescrições que supostamente serão futuramente aplicadas e atenderão às necessidades que surgirão no trabalho desses sujeitos (TARDIF, 2005).

Em segundo lugar, ressaltamos que

[...] a superação destas e [de] outras dificuldades passa tanto pela difícil escolha dos saberes necessários à formação do professor, [...] quanto pelo modo como são tratados, esses saberes, nas disciplinas do curso de formação (MOTTA e CARVALHO, 2006, p. 13).

Na pergunta seguinte indagamos às participantes se sugeriram à professora da escola na qual estagiaram ou se realizaram, junto aos alunos, alguma atividade ligada à Matemática. Explicitaram Rose e Monalisa que em nenhum momento isso aconteceu. Bianca revelou que é possível que tenha desenvolvido algo, porém não conseguiu recordar.

Solicitamos às professoras Bianca e Rose que avaliassem, em relação à Matemática, o estágio que fizeram e que indicassem possíveis falhas/lacunas considerando que aquele era um período de formação. Como nosso foco é a Matemática, pedimos que tecessem comentários acerca dessa área.

À Monalisa não fizemos esse questionamento devido às respostas já emitidas pela entrevistada, ou seja, a professora não participou durante a graduação de qualquer atividade relacionada à Matemática, em razão de sua formação não ter sido voltada para a docência. Ao fazer essa afirmação, nessa e em outras entrevistas, Monalisa expressou por diversas vezes descontentamento a esse respeito.

Na opinião de Rose

Foi [um bom período] pra eu observar o que é errado, o que eu posso fazer pra mudar aquilo, pra tentar mudar. Lá eu não aprendi coisas novas, só aprendi que eu tinha que mudar, que eu tinha que ser diferente (ROSE em entrevista).

Bianca, que já havia mencionado anteriormente que não se recordava de nada relativo ao estágio, de início reforçou tal afirmação, porém, enquanto avaliava o mesmo, fez algumas ressalvas:

[...] eu não consigo lembrar de nada, eu não vi nada, porque eu não aprendi nada. [...] se [...] me perguntar o que foi que eu dei no bimestre passado para os meus alunos eu sei (risos), mas eu lembro do material dourado e só (Referindo-se novamente ao estágio). Lembro que gostei. Hoje eu trabalhei com meus alunos e trabalhei dessa mesma forma, quando ela pegou o material, deu pra todo mundo e explicou as unidades, as dezenas e as centenas; deixou os alunos manusearem. Ela deu atividades baseadas no material dourado (Pausa). Uma coisa que eu lembrei por esses dias e eu fiz com os meus alunos é que eles não estavam escrevendo na linha, na margem. Eu lembrei que ela colocou a margem, aí eu disse: Ah! Por isso que ela colocava todos os dias no quadro. Até o “x” que ela colocava pra pular linha eu vi que meus alunos estavam fazendo aquilo. Eu lembro que ela mandava os alunos no quadro para corrigir a tarefa e usava bastante o livro (BIANCA em entrevista).

Quanto às lacunas, assegurou de antemão a professora Rose “[...] que o estágio em si tinha que ser isso mesmo”. Em seguida fez uma pausa e reformulou sua resposta dizendo:

[...] Não... Eu acho assim, por exemplo, as primeiras aulas poderiam ser de observação. Mas a gente deveria ter preparado aulas, foram seis meses de estágio... por que não demos várias aulas? (ROSE em entrevista).

No ponto de vista de Bianca faltou

[...] um maior contato com a professora, ficar ali na sala de aula para perguntar e ver como é que ela fazia, porque eu não tinha interesse nenhum. Eu não sei o que me motiva a trabalhar, eu não sei ainda o que é que eu quero. Eu sempre busquei outra coisa na faculdade, nunca busquei dar aula. A aula de Matemática que eu tinha com o professor [da graduação] eu gostava, tirava notas boas, ele falava tudo, mas eu tinha mais interesse em saber. Não em saber pra dar aula. E a fama de estagiário já era uma fama ruim, ainda sem interesse e motivação não ficava nada. E você ia, fazia aquilo, voltava e fazia relatório, mas nunca tinha um envolvimento com professores. Com os alunos nada profundo, nada de saber como lidar com aqueles alunos. Mas assim, eu não sei se era um problema só meu, porque não era só eu que não gostava tanto de ir para o estágio. Eu acho que tem que ter amor por aquilo que vai fazer. Se a senhora perguntar na minha sala quem é que está trabalhando, ninguém (Referindo-se aos colegas de graduação)! Porque a gente não via interesse de continuar ali. Quando a gente entrou pra faculdade, federal, 3º grau, você imagina assim, medicina, odonto... Aqueles que têm vontade de sair, vir para fora, trabalhar... Eu não via isso no meu curso, não via. Lá eram todos como eu (BIANCA em entrevista).

Diante das afirmações das entrevistadas podemos dizer que o estágio não foi, de modo geral, avaliado como algo satisfatório e o modelo empregado em sua realização não despertou o interesse de nenhuma delas. Rose destacou que sua atenção esteve voltada na época para identificar os aspectos que julgava inadequados, pois assim poderia, futuramente, evitar sua reprodução. Bianca

ressaltou que aquele foi um período insignificante e por isso não tinha muitas lembranças. Em seguida afirmou que determinadas práticas adotadas pelas professoras que observou durante o estágio, não foram na época julgadas como pertinentes, mas passaram a fazer sentido no momento em que se deparou com situações semelhantes em sua própria prática.

Quanto ao modelo de estágio descrito por nossas entrevistadas percebemos que ele é semelhante a outros descritos pelos estudiosos e apontado como o mais empregado pelos cursos que formam professores (PIMENTA, 2002; LEITE, 2006 SILVA, 2006). Sua concepção baseia-se na instrumentalização dos acadêmicos que por sua vez devem se apropriar da maior quantidade possível de ferramentas/informações, tendo em vista que posteriormente as utilizarão no exercício da docência. Além disso, o modo como o estágio é encaminhado, em geral,

[...] não gera um compromisso entre as duas instituições: a formadora e a receptora do aluno estagiário. Esta prática cria uma instabilidade nos referidos campos que, pela ausência de trabalho coletivo entre as duas no final de cada ano letivo, cada uma faz a avaliação da experiência e resolvem sobre a permanência ou não da escola campo. Assim, não há o estabelecimento de ações em longo prazo que possam contribuir com os trabalhos das instituições (SILVA, 2006, p. 2).

Leite (2006) compartilha dessas afirmações e as complementa ressaltando que esse modelo baseia-se primordialmente na

[...] informação e tem como habilidade exclusiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento. [...] esse procedimento [...] não é suficiente [principalmente porque não] dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da sociedade do presente (p. 72).

Na seqüência, solicitamos às professoras que comentassem quais experiências relacionadas à Matemática poderiam ser consideradas positivas e se, de algum modo, a participação que tiveram nos diferentes estágios contribuíram com o trabalho que desenvolviam como professoras. Solicitamos ainda que justificassem suas respostas.

Bianca enfatizou novamente que não se lembrava de nada relativo ao estágio e Rose apontou como positivo o comportamento das professoras que lecionavam nas escolas onde estagiou, dizendo que todas “[...] ajudavam,

procuravam deixar a gente à vontade, não pressionavam. Isso foi bem legal da parte delas, elas não foram egoístas” (ROSE).

No momento de indicar algum tipo de relação entre os estágios realizados e o trabalho que desenvolviam como professoras dos anos iniciais, as três entrevistadas asseguraram que não havia qualquer relação. Monalisa, inclusive, destacou que esse tipo de elo não poderia ser estabelecido “[...] nem com a Matemática, nem com Português nem com nada (Gestos com a cabeça negando tal possibilidade)”, em razão de não ter vivenciado situações dessa natureza.

Rose assegurou que tal relação não existia porque

[...] era errado o jeito que ela (Referindo-se à professora da escola) trabalhava (risos). Ela me ajudou sim pra eu não fazer daquele jeito, porque os alunos não vão progredir daquela maneira (ROSE em entrevista).

Bianca retomou um depoimento anterior para explicitar os motivos dessa falta de elo. Em primeiro lugar, lembrou a professora: “São poucas as coisas que eu recordo, que eu uso, são essas coisinhas de lousa...” Em seguida fez uma indagação:

Lembra que eu disse uma vez que muitas coisas que eu faço na sala de aula são minhas, minhas (Gestos com as mãos sobre o tórax) e não do estágio? As únicas coisas que eu lembro e que no caso eu faço são o ‘x’ e a margem (risos), só! (BIANCA em entrevista).

Apesar de ter sido enfática dizendo que eram poucas as recordações das situações vividas durante o estágio, Bianca recordou, em seguida, que adotava no dia-a-dia outras práticas além das poucas descritas no excerto anterior, no entanto não tinha tomado consciência disso:

Eu não conseguia levar meus alunos para o refeitório (risos) aí esses dias eu lembrei, deu um estalo. Eu lembrei que a professora fazia uma fila e colocava a mão direita de cada criança no ombro do amigo. Eu fiz e deu certo (risos), certinho! Não deve ser ruim andar em fila! Pego na mão do primeiro e eles vão: Ah! Tem jeito! Ah (Risos)! Uma coisa que eu aprendi com ela e nem lembrava que tinha sido com ela é que no primeiro tempo ela sempre sentava todo mundo em roda e lia um livro. Faço isso no último tempo. Pego um livro e leio e cada um pega o seu e lê (BIANCA em entrevista).

É possível que da mesma maneira como aconteceu com Bianca, as professoras Rose e Monalisa também tenham adotado, sem perceber, práticas vividas

e observadas durante o estágio, o que as levava a pensar que não havia qualquer tipo de ligação. Com certa frequência os professores empregam não apenas as práticas vivenciadas no estágio como também aquelas que derivam de suas histórias de vida, principalmente do ambiente escolar (TARDIF, 2005). Entretanto, ao empregar tais práticas os docentes as “reatualizam” e “reutilizam” como forma de enfrentar as situações advindas desse ambiente, sem que tenham consciência dessa retomada.

Quanto aos dados analisados nesse tópico, em resumo, o que podemos dizer?

Dentre as informações dispostas destacamos que, de antemão, as asserções de Bianca, Rose e Monalisa indicaram que seria impossível estabelecer qualquer ligação entre aquilo que vivenciaram no estágio e o que praticavam como professoras. Argumentou Monalisa que isso se devia ao fato de ter sido formada para atuar como administradora escolar e não como professora dos anos iniciais. Rose garantiu que suas observações só demonstraram que as professoras observadas agiam de forma incompatível com aquilo que julgava adequado e, portanto, como isso sempre a incomodou, procurava agir de modo diferente. Quanto à Bianca, assim como fez as demais, também descartou qualquer possibilidade de ligação, entretanto, à medida que era instigada à relembrar e à explicitar seu ponto de vista, recordava de situações com as quais se deparava no dia-a-dia, que foram inspiradas por outras vivenciadas durante o estágio.

Mas se o estágio foi um processo vivenciado pelas três entrevistadas, como podemos explicar a falta de elo que todas, em princípio, apontaram entre o que se passou naquele período e o trabalho que desenvolviam nos anos iniciais? Mesmo no caso de Bianca que gradativamente estabeleceu algumas relações, o que a teria levado a expressar insatisfação quando o avaliou?

Pesquisadores que estudam a formação docente (PIMENTA, 2002; LEITE, 2006) apresentam algumas possibilidades que poderiam nos ajudar a esclarecer essas e outras dúvidas. Dentre elas, destacam principalmente que o estágio, do modo como normalmente tem sido desenvolvido, baseado no modelo da racionalidade técnica, não tem conseguido, de fato, contribuir com a preparação dos graduandos para a docência em seu sentido mais amplo. Segundo os estudiosos, a racionalidade técnica pode ser compreendida, de modo geral, como “[...] uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (GÓMEZ, 1997, p. 96). Dessa forma, o modelo de

formação vigente naquela época supunha que o trabalho do professor se tornaria mais eficiente e obteria melhores resultados se este profissional tivesse o domínio das técnicas adequadas no decorrer da realização do mesmo.

Inversamente, as recomendações mais recentes indicam que a formação inicial precisa ter

[...] por objetivos formar o docente [de modo que se torne um] profissional reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade educacional atual, propondo alternativas pedagógicas a partir de reflexões, discussões e proposituras construídas a partir de mudanças epistemológicas oriundas da prática do estágio realizado (LEITE, 2006, p.74).

Embora tenhamos consciência de que ainda é longo o caminho que precisamos percorrer na busca pela superação da ruptura que existe entre teoria e prática, evidenciada tanto pelos pesquisadores que investigam a formação docente (LEITE, 2006; MIZUKAMI, 2006; PIMENTA, 2002), como nos resultados que apresentamos nesse trabalho, acreditamos que um dos

[...] importantes papéis da formação inicial seria o de alterar quadros de referência prévios dos futuros professores sobre a atividade escolar, os alunos, o contexto escolar, os conteúdos escolares etc. Outro seria o de possibilitar as ferramentas básicas para que o chamado ‘choque da realidade’ seja minimizado e enfrentado, ao invés de constituir momento de desencanto e de abandono prematuro da profissão escolhida (MIZUKAMI, 2006, p. 152).

Na contramão dessas recomendações verificamos que para nossas entrevistadas raras foram as oportunidades que tiveram, no decorrer da graduação, de alterar seus “quadros de referência” (TARDIF, 2005) ou de suavizar o “choque da realidade” (VEENMAN, 1984).

Se, de fato, a formação inicial deixou lacunas nessa área, com base em quais saberes as professoras Bianca, Monalisa e Rose iniciaram a docência? Seriam os saberes pré-profissionais os mais mobilizados nessa fase de suas carreiras? Qual é a relação que existe ou pode existir entre tais saberes e a formação docente, em especial, no que diz respeito ao estágio?

Para responder a esses questionamentos precisamos considerar que antes mesmo de começar a atuar os professores conviveram, como alunos, com seu ambiente de trabalho por um longo período de tempo. Esse convívio proporciona a construção de “[...] uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de

representações e de certezas sobre a prática docente” ajudando a compor um conjunto de saberes pré-profissionais “[...] que serão mobilizados e utilizados [...] no exercício do magistério” (TARDIF, 2005, p. 68-69). Assim, ao retornarem às escolas, “[...] por ocasião dos estágios [...], os professorandos tendem a prestar mais atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes” (Ibid., p. 70) que foram tecidas durante essa trajetória. Por esse motivo, acreditamos que a atenção dos formadores deve estar voltada para esse aspecto e, nesse sentido, precisam implementar práticas que enfoquem também aquilo que foi ignorado, na tentativa de favorecer a superação das crenças que os alunos-estagiários carregam consigo e a ampliação do repertório de saberes.

Na opinião de Santos e Leite (2006) uma outra possibilidade de superação dos problemas relativos ao estágio pode ser construída se estabelecermos uma

[...] parceria entre Universidade e Escola [...]. Tentando configurar um nó na rede de elementos que constituem o docente em ação diante desse contexto. [Para tanto é necessário], [...] **aprofundarmos os estudos sobre a epistemologia da prática docente, como o conjunto de saberes que orientam os docentes em seus afazeres profissionais, no espaço de trabalho cotidiano** (p. 12, grifo nosso).

Partilhamos dessa opinião acerca da necessidade de investir esforços na melhoria da qualidade da formação docente, da ampliação dos estudos que tenham por intuito investigar os saberes que norteiam o trabalho que o professor realiza e a contribuição da compreensão desses saberes na formação de futuros professores. Por esse motivo, optamos por esse assunto para desenvolver essa investigação.

4.3 Síntese do capítulo

Considerando a diversidade de questões formuladas à Bianca, Rose e Monalisa e, por sua vez, a variedade de respostas adquiridas a propósito do estágio que desenvolveram, optamos por agrupar, por sujeito, as informações que obtivemos.

Professora Bianca

Estagiou em uma creche, em uma escola e participou de um projeto vinculado à disciplina de Psicologia oferecida pela universidade. Em todas essas situações observou o andamento do trabalho realizado pelos professores responsáveis. Assegurou que cometeu, na mesma época, erros que só foram realmente compreendidos a partir do momento em que começou a lecionar. Como exemplo citou um plano muito extenso que elaborou para sua regência.

Considerou que as aulas de Matemática observadas eram cansativas e que nada diferente daquilo que presenciou quando aluna (aulas expositivas, uso do quadro-negro, giz, cadernos e livros didáticos) foi desenvolvido pelas professoras observadas.

Garantiu que não havia relação entre o estágio que empreendeu e o trabalho que realizava como professora dos anos iniciais. Pouco a pouco, à medida que a entrevista foi sendo desenvolvida, foi ressaltando/recordando que estratégias e recursos observados durante tal período foram algumas vezes adotados em sua prática (uso do material dourado nas aulas de Matemática e marcações no quadro, por exemplo) apesar de nem sempre estar consciente disso.

Professora Rose

As atividades relacionadas ao estágio foram realizadas em diferentes níveis, dentre os quais, no decorrer de um semestre, observou as aulas de Matemática ministradas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Por ter que estagiar nesse nível (5º ano), sentiu-se na maior parte das vezes angustiada e insegura em razão de não dominar alguns conteúdos matemáticos.

Indicou como chatas/mecânicas as aulas de Matemática que observou nessa mesma época e destacou que as mesmas foram pautadas pela exposição oral que o professor fazia dos conteúdos e pelo uso do quadro-negro, dos cadernos e dos livros didáticos dos alunos.

Afirmou que não existia, até o momento em que foi entrevistada, relação entre aquilo que vivenciou durante o estágio e o trabalho que desempenhava nos anos iniciais.

Professora Monalisa

Estagiou na área administrativa e observou aulas de professores que lecionavam para a EJA. Não esperava nada do estágio porque sabia que estagiaria nessa área e isso a aborrecia.

Nunca vivenciou, propôs ou realizou, durante o estágio, qualquer atividade ligada à Matemática. Em função disso, afirmou que não havia como indicar aspectos positivos ou qualquer tipo de relação entre o estágio que desenvolveu e sua prática.

Ao finalizar esse capítulo destacamos que a partir do próximo discutimos e analisamos as declarações das professoras Rose, Monalisa e Bianca acerca das situações que viveram durante o início da docência.

CAPÍTULO V

ENTRADA NA DOCÊNCIA

Com o intuito de compreender como foi, na ótica das professoras participantes da pesquisa (ROSE, BIANCA e MONALISA), o início do trabalho como docentes dos anos iniciais e identificar os saberes mobilizados e aqueles que começaram a se constituir na realização desse trabalho, entrevistamos cada uma das três na primeira semana de abril de 2007. Para tanto, preparamos um roteiro¹¹ (n. 2) formado por seis blocos cujo teor abrangia o início da prática pedagógica e os saberes docentes (TARDIF, 2005). Com base nas informações adquiridas a partir do uso desse instrumento, elaboramos o tópico que agora apresentamos. Ao delineá-lo não nos preocupamos em seguir exclusivamente a seqüência disposta no roteiro. Na verdade procuramos confrontar as informações obtidas para que fossem evidenciados os aspectos mais relevantes.

5.1 Saberes docentes e o início da prática pedagógica: o primeiro mês de atuação

Na realização do seu trabalho, os professores empregam freqüentemente

[...] seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional (TARDIF, 2005, p. 64).

Acontece, porém, que eles nem sempre têm consciência da natureza dos saberes que empregam ou dos motivos que os levaram a adotá-los. Agem como se suas ações caminhassem de maneira espontânea/autônoma, de forma “natural”, sem a necessidade de elaborar explicações para justificá-las. Essa

[...] inconsciência não é necessariamente produto de uma recusa, de mecanismos de defesa, como os descreve a psicanálise. Em geral, é um

¹¹ Os detalhes relativos à composição desse roteiro estão dispostos no segundo capítulo desse trabalho, no item denominado Procedimentos Adotados (Item 2.5).

‘inconsciente prático’, segundo a fórmula de Piaget, produto de um esquecimento progressivo a mercê da formação de rotinas, ou de um desconhecimento de sempre, um simples efeito da impossibilidade e da inutilidade de estarmos permanentemente conscientes de nossos atos e de nossas motivações (PERRENOUD, 2001, p. 161)

Embora muitas vezes inconscientes, os saberes mobilizados pelos professores foram modelados durante sua história de vida e de socialização (pré-profissional e profissional). Como estão enraizados acreditam que fazem parte de sua personalidade e por esse motivo são considerados “inatos” ou “naturais”.

Essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas as quais, muitas vezes, reproduzem os papéis e as rotinas institucionalizadas da escola (TARDIF, 2005, p. 78).

Isto porque, os saberes ligados à experiência começam a ser constituídos a partir do ingresso do professor no magistério e é justamente nesse “[...] início da carreira que [sua] estruturação [...] é mais forte e importante,” (Ibid., p. 86), pois em função de sua experiência, pouco a pouco, os professores passam a ter certezas acerca daquilo que desenvolvem no meio escolar e assim começam a se sentir integrados e capacitados para exercer seu trabalho.

É com base nesse entendimento sobre os saberes docentes, que elaboramos algumas questões relacionadas ao assunto (Roteiro n. 2), entrevistamos individualmente as professoras Bianca, Rose e Monalisa e aqui analisamos os dados coletados.

Aspectos gerais

Ao iniciar a entrevista, solicitamos às professoras que tecessem, em linhas gerais, comentários sobre o primeiro mês de atuação inserindo, se possível, informações sobre as sensações que viveram ao serem contratadas e dados relacionados ao trabalho que, possivelmente, haviam realizado com a Matemática no decorrer daquele breve período.

Bianca afirmou que ao conseguir o emprego sentiu grande alegria,

[...] porque... **É algo pessoal, assim, bem pessoal!** Porque se eu não fosse contratada eu acho que voltaria para minha casa, para São Paulo. E também, **fiquei assim, com medo porque eu deixei currículos, queria trabalhar, só que aí na hora que você é contratada, ah, você se**

pergunta: E agora que você foi? Eu me preocupei em como eu saberia, porque **eu não sabia nada!** Nem como eu ia dar o meu primeiro dia de aula. Era uma situação de bastante medo: Como que eu vou fazer agora? Como vou lidar? (grifo nosso).

Ao escrever sobre esse mesmo assunto a professora destacou:

No dia em que fui contratada fiquei muito feliz. Confesso que com um pouco de **medo** pelo fato de que daria aula para o primeiro ano, mas logo este medo foi embora porque a **adrenalina** dos preparativos (decoração da sala de aula e planejamento das aulas) fizeram com que eu **me visse e me sentisse professora** (BIANCA, em seu diário pessoal/março de 2007, grifo nosso).

Nesses depoimentos percebemos elementos de natureza pessoal e profissional que demonstram medo diante das dificuldades enfrentadas, na busca pelo primeiro emprego e alegria frente à conquista de ser professora. Por sua vez, essa alegria, acompanhada pelo temor do desconhecido (as implicações que decorreriam do emprego que havia conseguido), trouxe uma nova sensação de instabilidade, por acreditar que não “sabia nada” e conseqüentemente, não fazia idéia de como resolveria as dificuldades com as quais se defrontaria (HUBERMAN, 1995; VEENMAN, 1984).

Verificamos que as respostas emitidas por Monalisa e Rose são bastante semelhantes às de Bianca, por evidenciarem a situação conflitante pela qual passavam, tendo em vista que alegria e medo também foram os elementos mais citados:

Ah, **fiquei feliz porque fui trabalhar, né? E quando falou que era no 1º ano**, assim, eu fiquei: Puxa! 1º ano... **Fiquei com medo**. Passei um mês assim... [...] Um mês preocupada, sem dormir direito. Ah, **com medo de não gostarem de mim**, assim... As crianças. Com medo dos pais reclamarem, É... Com medo **de organizar, fazer o planejamento**. [...] **o que me preocupou foi a pouca experiência, né? E mostrar serviço também** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Ah... **Eu fiquei... Feliz e com medo, bastante medo, né?** Até agora. Primeiro, **porque fui chamada para trabalhar numa 3ª série** [Referindo-se ao 3º ano] e **já pensei: Vai ter divisão e vai ter coisa que eu nem sei. Como que eu vou passar uma coisa que eu nem sei direito?** [...] **Fiquei feliz por ter conseguido o emprego né?** [...] Para mim esses dois meses foram bem difíceis, mas está sendo bem gratificante. [...] **gratificante foi perceber o desempenho deles**. Que a cada dia estão aprendendo realmente, entendeu? Ah, **você fica maravilhada por estar ali e estar ensinando aqueles alunos** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Ao confrontar as explicações das três professoras envolvidas percebemos que insegurança, pouca experiência, desejo de ser aceita e de ser reconhecida por sua capacidade de atuar, falta de domínio de certos conteúdos e de conhecimentos ligados ao trabalho docente e sensação de cobrança foram, juntamente com a sensação de conquista, elementos que ajudaram a compor o cenário de “sobrevivência e descoberta” (HUBERMAN, 1995) vivenciado pelas três naquele início de docência. Essa junção de sensações indica que naquele começo as professoras conviviam com sentimentos que poderiam ser considerados contraditórios: medo e satisfação.

A contradição vivida por nossas entrevistadas é, de modo geral, vivenciada por boa parte dos professores novatos. Os estudos realizados na área (HUBERMAN, 1995; LIMA, 2006; MARCELO GARCIA, 1998) demonstram que eles convivem ao mesmo tempo com a alegria de terem conseguido um emprego e com o desespero e a insegurança diante do confronto inicial “[...] com a dura e complexa realidade do exercício da profissão”. Isso gera, na maior parte das vezes, “[...] desencanto [nessa fase de] transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (TARDIF, 2005, p. 82).

Afirmam ainda os pesquisadores que os problemas e a ambigüidade que aqui delineamos são comumente vivenciados pelos iniciantes e podem influenciar sua decisão sobre a continuidade ou não na docência (HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCIA, 1998; TARDIF, 2005).

No caso da professora Monalisa foi apontado como principal elemento desse confronto inicial com a realidade escolar, o excesso de cobranças que a diretora da escola fazia, no sentido de exigir que todos os alunos fossem alfabetizados até o final do ano letivo. Ao pensar sobre as cobranças projetou:

Acho que a cada mês eu vou aprendendo mais, né? A cada dificuldade, a cada planejamento eu vou... **vou pensando, vou vendo como que eu fazer.** Agora, no momento é a conversa deles... Eu fico nervosa. Sabe por quê? Porque eu tenho dificuldade, então, se eles conversam muito, eles não vão conseguir raciocinar (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Apesar de reconhecer que tinha várias limitações, Monalisa imaginava que as superaria por meio dos saberes experienciais que construiria ao longo da carreira (TARDIF, 2005; TERRIEN, 1993). A respeito dessa construção Tardif (2005, p. 38-39) nos explica que

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (grifo do autor).

Além da aflição que decorria das exigências feitas pela diretora da escola na qual Monalisa lecionava verificamos nessa professora uma forte preocupação com o comprometimento da aprendizagem dos alunos que, em sua opinião, eram muito agitados. Como esse era um aspecto que na época a incomodava, consideramos adequado explorá-lo um pouco mais e a indagamos sobre as atitudes que tomava frente a essa agitação.

A professora respondeu que ainda não havia encontrado uma solução e relatou um episódio:

Tem um menino, que tem dificuldade, que é filho de professora e eu já conversei com a mãe, e é difícil trabalhar com filho de funcionário. **Eu termino me estressando e eu páro a aula, falo brava com ele** assim, sabe? [...] **depois eu me sinto mal, porque tenho medo de maltratá-lo**. Às vezes pergunto assim: Por que a professora fica brava e briga com vocês? [E eles respondem:] Porque a gente não faz o que você quer, a gente conversa demais, a gente brinca demais. E muitas vezes isso atrapalha (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

O episódio revelado complementa as informações até aqui apresentadas e evidencia o quanto o início da docência pode ser um período complicado (LIMA, 2006; MARCELO GARCIA, 1998). Alguns dos motivos que geram complicações foram indicados em outros estudos (NONO, 2005; VEENMAN, 1984) e apontados por nossas entrevistadas; trata-se do relacionamento com os alunos.

De acordo com os depoimentos que coletamos, esse tipo de problema aconteceu porque as três acreditavam que era necessário agir com rigor junto às crianças, no entanto tinham receio de comprometer sua relação com elas. Desejavam, também, ter seu trabalho reconhecido/valorizado e assim, possivelmente, superar a insegurança frente às cobranças e às expectativas de todos os envolvidos. Como julgavam que ainda não sabiam como agir para lidar com tudo isso, esperavam aprender com a experiência (TARDIF, 2005; TERRIEN, 1993).

Em decorrência das dificuldades que enfrentava, Monalisa explicou que parte do seu tempo de lazer era dedicado a pensar sobre os procedimentos que adotava na escola:

[...] **Eu faço uma avaliação de mim mesmo**, quando chego em casa. Por exemplo, tô percebendo que estou sendo muito rude com eles, muito brava. **Porque eu não tô sabendo lidar com eles**. Eu tenho medo de traumatizá-los. Aí, fico pensando: Gente, como? Quando eles começaram a conversar? O que é que eu tinha que fazer? Será que falo com a mãe? Será que ameaço? Ponho de castigo? Isso não pode, né? Aí, **eu fico pensando: Como é que eu vou fazer?** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Ao esclarecer quais foram os desafios e as dificuldades que enfrentaram naquele primeiro mês e o modo como buscaram soluções, nos chama atenção as semelhanças que existem entre algumas dessas dificuldades e as diferenças apresentadas em relação às estratégias adotadas, por cada uma das três entrevistadas, para superar os problemas. Para iniciar apresentamos um trecho do depoimento de Monalisa que assegurou:

Ah, **montar as atividades, tarefa**, por mais que a coordenadora olhe, né? Ela olha: Ah, isso daqui está bom pra você fazer. Ah, isso daqui não tá. E [...] **terminar esse livro!** Porque eu tenho que **usar livro, caderno, material lúdico, concreto, folhinha e tal... Relatório!** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Verificamos que a professora apontou como maiores dificuldades a elaboração das atividades que utilizou com os alunos, a seleção e a resolução dos exercícios propostos pelo livro didático e a articulação de diferentes afazeres. Para que pudesse solucionar esses problemas elegeu prioridades e com base nessa eleição buscou estratégias de resolução, que na maioria das vezes eram pautadas pelas experiências vividas quando estudante e empregadas por tentativa e erro (LIMA, 2006; TARDIF, 2005).

Durante a entrevista, enquanto comentava as estratégias, a professora retornou à questão anterior descrevendo, mais uma vez, as dificuldades que enfrentava. Mostrou-se angustiada por sentir-se pressionada/desafiada em seu trabalho, por ter que conviver com situações com as quais nunca havia se deparado e por não ter conhecimentos que lhe auxiliassem em sua prática:

[...] **às vezes também fico irritada comigo mesma, porque: Ai, o planejamento** essa semana **está tão monótono!** Está tão maçante, só livro e caderno. Aí, eu fico pensando: Esta semana tem que ser assim, porque eu não tenho outra coisa. **Aí, eu passo a semana pensando... O que eu vou fazer, pra mudar, pra dar uma coisa diferente?** Também o professor não consegue dar, Mônica, todo dia uma coisa diferente, não é? De onde ele vai tirar... De onde ele tira? É fevereiro, março, abril... São dez meses, onze meses. Como você vai tirar tanta... Novidade! [...] Aí,

tem coisas que você consegue novidades, tem outras coisas que não. Por exemplo... **uma dificuldade que eu tenho é com direita e esquerda. Então eu queria fazer uma atividade diferente. Gente do céu, que dificuldade! Terminei fazendo no tradicional mesmo, [...] porque eu não achei outro método pra explicar: Como ele vai visualizar (Referindo-se aos alunos)? Mas, por que eu não sei explicar isso? Porque eu não fui ensinada! Se fui ensinada, eu não lembro** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

A preocupação de Monalisa com a preparação de aulas criativas e com o ensino de conhecimentos que não dominava, suscitaram a formulação de questionamentos acerca de possíveis recursos que poderiam ajudá-la a superar suas limitações, fazendo com que sua própria formação inicial fosse colocada em xeque.

Assim como aconteceu com Monalisa, comumente os professores iniciantes, ao se defrontarem com as adversidades, julgam a formação inicial e indicam que há “[...] uma defasagem, uma distância crítica” entre os saberes adquiridos na formação e os problemas que precisam enfrentar. Em certos casos, da mesma forma como essa professora afirmou, muitos deles passam a rejeitar a formação inicial e a acreditar que o êxito de sua prática depende exclusivamente dos saberes experienciais (TARDIF, 2005, p. 51).

A professora Rose, ao responder a essa mesma questão sobre as dificuldades com as quais se deparou, afirmou:

Não tenho tido muitas assim... (Pausa) [...] **é mais na parte do planejamento, não poder contar com muita gente.** Depender mesmo de você. Então é complicado! Mas também não é tanto assim. No começo eu pensei que seria um bicho de sete cabeças... Na primeira semana... Foi complicado. Tipo assim, **teve uma reunião pedagógica pra ver qual seria o ano, calendário e tudo.** Daí **todos aqueles professores que estavam dando aula há anos e você tinha que falar. Ai, eu quase morri!** (risos). Ai, um medo assim... Sei lá, de você estar fazendo alguma coisa errada. **Afinal, eles sabem muito mais que eu.** O povo fica te analisando o tempo todo (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Ai, eu tenho me esforçado bastante! Estudado, eu tenho estudado bastante sobre os métodos que vou usar, sabe? Assim... Eu tenho me desdobrado! (ROSE em entrevista).

Observamos que inicialmente Rose negou a existência de empecilhos em seu dia-a-dia. Porém, após pensar um pouco mais sobre o assunto mudou de opinião e citou alguns elementos que comprometem sua atuação e que também foram identificados em estudos desenvolvidos com professores iniciantes (HUBERMAN, 1995; LIMA, 2006; VEENMAN, 1984). Dentre esses elementos mencionou a falta de trabalho em conjunto ou de companheirismo como fatores limitantes, especialmente em relação à elaboração dos planos de aula. Citou também o

constrangimento que sentia nos momentos em que precisava ficar em evidência e os possíveis julgamentos que os professores mais experientes poderiam vir a fazer a seu respeito. Reiterou que não havia com quem compartilhar suas angústias e por esse motivo, tentava superá-las estudando. Atribuiu aos professores mais experientes um grau mais elevado de conhecimento que o seu e indicou que os saberes que tinha, na época, eram insuficientes para lidar com as situações que surgiam.

Mariano (2006) e Lima (2006) fazem alguns esclarecimentos que reforçam os dados de nossas entrevistadas. Asseguram que é realmente difícil para um professor iniciante aprender a enfrentar os problemas que surgem no contexto escolar, considerando que há uma distinção entre o que se imagina no período de formação e o que realmente faz parte do cotidiano profissional. Para os pesquisadores, não é nada fácil também, articular o grande número de tarefas e os empecilhos que emergem da prática docente. Dentre tais empecilhos destacam o pouco auxílio que os iniciantes recebem no ambiente de trabalho e a dificuldade de buscar apoio. Ressaltam ainda a solidão, a angústia e o medo da observação alheia.

Em relação a esse mesmo assunto, Bianca assegurou que difícil mesmo era

[...] **dar aula, conteúdo**, é... conseguir me dar com a sala, **tenho muita dificuldade com a sala**. São dez, mas eu não consigo, na hora em que eu tô explicando **eu não consigo que eles fiquem quietos**, eu não consigo ter, assim... Acredito que eles não têm que ficar sentados, não! Porque eles podem andar e tudo mais, mas pelo menos na hora que eu estiver explicando que eles estejam prestando atenção. Na hora em que eles estiverem fazendo a atividade, que estejam empenhados. Isso eu não consegui ainda. Parece que estão levando na brincadeira (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Tenho duas grandes dificuldades: saber como devo ensinar os conteúdos e colocar 'ordem' na sala. Esta 'ordem', digo no sentido de haver silêncio quando eu estiver explicando. Silêncio ou troca [de informações], sem xingamentos ou correria pela sala de aula. Que me respeitem e respeitem seus colegas (BIANCA em seu diário pessoal/março de 2007).

Percebemos que, assim como Monalisa, Bianca indicou a articulação entre diferentes tarefas como uma dificuldade. Além dessa semelhança, ambas explicitaram o encaminhamento das aulas e o relacionamento com os alunos como fatores complicados (VEENMAN, 1984). Ressaltaram que isso se devia à necessidade que havia de mantê-los concentrados durante as explicações e no decorrer da realização das atividades propostas. Como o comportamento das crianças não ocorria do modo como desejavam, faziam cobranças e sentiam-se inseguras por acreditarem que agindo dessa forma poderiam ser mal vistas pelos alunos.

A preocupação de Bianca e Monalisa “[...] com a disciplina em sala de aula é um problema real para professores iniciantes [e] pode ser explicado em parte por diferentes padrões nos processos de pensamento e decisão dos professores [...]”, considerando que normalmente, os novatos são menos flexíveis com os alunos e mais exigentes no cumprimento daquilo que foi planejado (VEENMAN, 1984, p. 4).

Essas informações nos fornecem pistas que corroboram aquilo que os autores chamam de “Entrada na carreira” (HUBERMAN, 1995) ou “Choque com a realidade” (VEENMAN, 1984), conforme explicamos no primeiro capítulo desse trabalho. Trata-se de “[...] um período muito difícil! Sofrido! [...] [que nos leva a sentir] frio na barriga, desespero, às vezes até pavor, diante de situações das quais não temos a menor idéia de como vamos sair!” (LIMA, 2006, p. 91).

Em consonância com Rose, Bianca afirmou que sua inexperiência a deixava insegura, mas em seu caso, essa instabilidade era causada pelas possíveis avaliações feitas pelos alunos e não por seus pares:

Eu não sei o que eles vêem em mim. Às vezes eu tenho medo que eles não me vejam como professora. Não pelo fato de ser nova, mas pelo fato de não saber dar aula [...]. Querendo ou não querendo, por mais que você planeje, **por mais que você se polície alguma coisa dá a entender que você não sabe.** Eu acho. **Que você está nervosa, que você está com medo** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Bianca explicou também, que estava disposta a aprender e para tanto, diferentemente de Rose e Monalisa, contou com a colaboração da diretora de sua escola no sentido de orientá-la acerca das possibilidades de superação de alguns de seus questionamentos:

Eu pedi bastante ajuda para a diretora, aí estou indo à tarde para fazer [elaborar] as atividades. [...] é como eu falei, **começa esse negócio: de não deixar ir para o recreio, falar um pouquinho mais alto e começa... Fica quieto! Faz sua tarefa porque senão você não vai pro recreio ou você não vai à aula de Educação Física.** E você vê que eles ficam quietos. Do planejamento a diretora achou que eu estava dando coisas muito fáceis para eles. **Que era pra eu dificultar um pouco mais, mas eu ainda não consigo dificultar muita coisa não.** Principalmente no de Matemática e de Português. No começo era fácil, porque você dava o alfabeto e dava os números naturais, e agora? **Você tem que dar é, é... contas de mais, os problemas, os desafios, aí você tem dificuldade na hora de fazer aquilo ficar difícil, dificultar.** Teve um problema que eu estava precisando de xérox e eu não conseguia dar aula (O número de cópias, por professor, foi restringido). Aí eu comecei a tirar cópias com o meu dinheiro, porque senão eu não conseguia dar aula. **Sem xérox eu não sei dar aula. Eu já não sei com, imagine sem!** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

A diretora da escola na qual Bianca lecionava fez algumas exigências relacionadas à elaboração das atividades e à necessidade de ser mais firme com os alunos, para que pudesse mantê-los concentrados. Essas exigências a angustiaram, em razão de julgar que não sabia como lidar com os desafios e a levaram, a partir das orientações da diretora, a tentar mudar o tom de voz e a fazer ameaças para controlá-los.

Quanto ao preparo das atividades, a professora passou a utilizar como fonte os materiais (cadernos, livros didáticos e outros) usados por seu sobrinho em anos precedentes. De posse desses materiais avaliava as questões dispostas e as adaptava para elaborar algumas folhas que seriam xerocopiadas.

Como a reprodução dessas folhas representava gastos para a escola um novo problema emergiu: a diretora não autorizou mais a confecção de novas cópias.

[...] **pego livros e cadernos do meu sobrinho.** Ele já está na terceira série, mas estudava numa escola que eu considero bem interessante! **Tem umas coisas bem legais e aí eu pego. É onde eu tiro xérox.** Meu sobrinho escrevia demais [...]. **Então eu pensava assim:** Puxa, **então se copia também, né? Aí comecei a passar...** Professora! **Eles demoram a manhã inteira pra copiar,** acho que o quê? Dois parágrafos! **Assim, eu falei: Meu Deus, não dá certo!** Não queriam copiar, nem o cabeçalho [...]. Aí veio esse problema de copiar na lousa. **Um dia sim, outro não eu comecei a colocar na lousa, porque eu não colocava de jeito nenhum! Porque eu achava que demorava demais!** E eu perdia todo o meu dia. **E aí eu pensei: Quando for para estudar pra prova, o que é que vai acontecer? Aqueles cadernos sem conceitos, sem nada.** Eu pensei: Puxa, tem que ter alguma coisa aqui no caderno! **Aí foi quando comecei a escrever os conceitos e colar nos cadernos.** O livro? O livro eles fazem legal, mas acho que eles se motivam mais, não sei por que, não sei se eu é que estou vendo coisas... com as atividades em xérox eu acho que eles gostam mais e eu sempre quero xérox (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Do mesmo modo como Monalisa explicitou, Bianca assegurou que percebeu no dia-a-dia, o pulular de dúvidas para as quais nem sempre tinha respostas. Na tentativa de superá-las, algumas vezes contou com a ajuda da diretora da escola, outras vezes agiu por tentativa e erro (LIMA, 2006; TARDIF, 2005; TERRIEN, 1993), experimentando diferentes soluções para os problemas que surgiam. Quando julgava que a solução encontrada era adequada procurava utilizá-la novamente, caso contrário optava por descartá-la. Nessa procura por alternativas, buscava recursos que pudessem ser utilizados como pontos de partida para o encaminhamento das aulas e/ou para a criação dos exercícios.

Percebemos que, de forma ampla, os dados que emergiram da entrevista realizada com Bianca assemelham-se àqueles revelados pelas demais entrevistadas e a outros advindos da literatura (HUBERMAN, 1995; LIMA, 2006; TARDIF, 2005; VEENMAN, 1984), na qual os estudiosos destacam as dificuldades e os saberes mobilizados pelos iniciantes frente ao ingresso no magistério.

Os pesquisadores indicam que

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio (SILVEIRA, 2006, p. 43).

Em síntese, os professores iniciantes precisam criar meios que possibilitem a superação dos empecilhos que surgem e muitos começam a ensinar sem contar com a efetiva contribuição das escolas nas quais atuam ou de qualquer outra instituição.

Tomando por base essa informação, indagamos as três envolvidas sobre as dificuldades que enfrentavam em relação ao trabalho com a Matemática e a maneira como agiam para saná-las. Duas das três professoras negaram a existência de problemas. A primeira delas, Rose, reafirmou que ainda não havia se deparado com qualquer restrição devido ao fato de ter como prioridade a alfabetização dos alunos.

Monalisa também garantiu que não havia dificuldades nesse campo e reiterou que era realmente o comportamento das crianças que a afligia. Porém, ao ser instigada a pensar um pouco mais sobre o assunto fez uma breve pausa e esclareceu: “Ah... É... como eu te falei anteriormente, ensinar! Ensinar o que está no conteúdo mesmo, interpretar um jeito mais fácil de explicar, de entender e eles fazerem”.

De fato, a professora indicou anteriormente o ensino das diferentes disciplinas como uma de suas dificuldades. Ao focar apenas a Matemática essa indicação foi retomada.

A professora Bianca também apontou esse mesmo problema e advertiu inclusive, que o motivo de sua aflição já a inquietava antes mesmo de concluir a graduação. Para ilustrar citou como exemplo uma de suas aulas:

[...] eu fui dar os números pares e ímpares. Não sabi... sabia como que eu tinha que dar, mas não sabia se com aquilo eles iam aprender. Aí eu dei da maneira que... da maneira que eu queria dar! Só que aí, depois, quando você vai fazer as atividades, nem todos sabem. Aí você pára e pensa: Puxa, então, eu não expliquei da maneira certa? Porque na hora eles estavam prestando atenção, você pergunta e isso eles respondem. Aí você pensa: Não, mas é porque você acabou de dizer o que

é e conseqüentemente eles vão dizer o que é. Na hora de fazer é que eles não vão conseguir. **Essa é uma dificuldade, o jeito de dar aqueles conteúdos. Mas eu já tinha imaginado isso aquela vez, na outra entrevista** (Referindo-se ao depoimento que nos concedeu no período em que ainda cursava Pedagogia – 4ºano – UFMS), **porque isso quando eu ainda estava na faculdade eu já via um problemão. Você pode até dominar os conceitos, mas depois, como que você vai dar aquilo para eles entenderem? Porque pra você é fácil e para os outros?** Na hora você vê assim uma criança que não consegue somar dois pauzinhos com dois. Ela não consegue, então você vai e ela pergunta: Onde eu tenho que pôr isso? Onde eu tenho que pôr aquilo? Você diz: Nossa! São só cinco pauzinhos aqui, cinco pauzinhos... Conta! (risos) (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Sentir-se limitada perante a necessidade de ensinar determinados conteúdos foi uma preocupação que afligiu a professora Bianca ainda no período da formação inicial, conforme evidenciou no excerto que apresentamos anteriormente. Esse problema não foi vivenciado apenas por ela e por Monalisa; compartilham dessa situação muitos dos professores iniciantes (MONTEIRO, 2006; NONO, 2005).

Para que dificuldades dessa natureza sejam minimizadas, os cursos de formação precisam propiciar aos acadêmicos o estudo dos conhecimentos que serão por eles ensinados nas escolas. Afinal, lacunas nessa área podem interferir e comprometer tanto o preparo e o encaminhamento das aulas, como a escolha e o uso dos materiais didáticos, por exemplo. Portanto, durante a graduação, os futuros professores devem ter a oportunidade de desenvolver estudos que os levem a compreender

[...] a centralidade do conhecimento do objeto no que diz respeito ao ensino e as conseqüências da falta desse conhecimento. [...] precisam aprender sobre os conceitos centrais e a organização de princípios de um conteúdo (SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 1989, p. 28).

É possível que nossas entrevistadas tivessem algumas limitações nesse campo e em razão disso sentissem as limitações que apontaram (NONO, 2005). Para enfrentá-las, a professora Bianca afirmou que contava com a contribuição da diretora da escola e consultava as atividades desenvolvidas por seu sobrinho, no passado. Disse ainda, que buscava informações na internet, em livros didáticos e em revistas:

[...] **Para trabalhar pares e ímpares eu busquei informações em livros didáticos. Mas eu já comecei a ver muitas coisas em sites. Outro dia estava eu lá: Como ensinar ordem crescente e decrescente.** [...] Aí estava um jeito legal! E aí você começa, você vai tirando daqui, vai tirando dali, é assim. Com amigas eu ainda não tive contato não. A professora que ensina do meu lado a gente não tem muito tempo, assim,

porque eu me sinto ainda muito presa a eles. Eu tenho medo de virar... Eu fui conhecer o banheiro da escola só na semana passada, juro! Porque eu tinha medo, porque eu ficava com eles no recreio. **Tem horas que você percebe que não consegue dar aula direito porque você tem medo que eles façam alguma coisa, então você quer cuidar.** Com medo que eles batam, que briguem, que façam muita algazarra e aí depois eu comecei a parar e a pensar: Nossa! **Eu não tô ali só pra cuidar, pra cuidar também, mas é mais pra ensinar, né?** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Dentre os dados apresentados nesse fragmento destacamos os esclarecimentos feitos a respeito das fontes consultadas no momento de planejar as aulas e a aflição que sentia diante do receio de se deparar com algum incidente que envolvesse os alunos. Tal aflição impedia a professora de transitar pela escola e de trocar informações com seus pares.

A preocupação com a segurança e a insatisfação com a indisciplina dos alunos foram aspectos bastante ressaltados tanto por Bianca como por Monalisa, no decorrer de nossa entrevista e são apontados como um dos oito problemas que mais afligem os professores iniciantes (VEENMAN, 1984), fazendo com que cheguem a duvidar de sua própria capacidade.

Posteriormente, solicitamos às participantes que nos esclarecessem se haviam sentido, em relação à docência, alguma insegurança e que comentassem o momento no qual isso ocorreu. As três asseguraram que se sentiam desestabilizadas e explicitaram os motivos que desencadeavam tal sensação:

Sinto, na hora de fazer... preparar as atividades, os exercícios, a tarefa. **Saber que aquilo ali está no livro dele, está difícil de passar, está fácil demais, que vai fazê-lo (Referindo-se ao aluno) pensar.** Porque lá [a escola], é construtivista, tem que pensar! Tem que dar desafios pra eles. Aí, eu fico pensando: Será que isso daqui vai ser desafio pra ele? **Teve uma atividade de Matemática que eu fiz, as tarefas, a coordenadora levou e disse: Isso daqui não pode dar. Porque isso daqui não será desafio pra eles [...].** Eu tenho essa dificuldade [...]. **Eu não fui preparada pra fazer... eu não fui ensinada** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Tenho bastante **de não dar conta, de ficar lá o ano todo e eles (Referindo-se aos alunos) não aprenderem nada. Aí tem um pavor agora, maior ainda, a tal da prova!** Eu não me preocupei com essa prova, se ela existia. Mas eu fiquei sabendo que em abril eu teria que dar prova [...]. Ainda não sei como não, eu só sei que ela me disse assim (Referindo-se à diretora da escola) que um dia eu reviso a matéria e no outro dia eu dou a prova. **Aí eu não sabia nem como revisar a matéria.** Não sabia se era o dia inteiro, como que era? Ela disse que não, só os tempos antes do recreio que eu vou revisar a matéria. **Aí eu tô até pensando assim, talvez, que essa revisão tenha que englobar uma explicação geral no começo e uma atividade no final, que junte tudo...** Não sei como será (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Ai, **eu vivo me sentindo insegura** (risos). Com medo de estar fazendo alguma coisa errada. De tentar estar fazer o melhor, mostrar o melhor de mim... Você fica sempre insegura, até mesmo porque estou substituindo, né? Então a qualquer momento ela (A professora responsável pela turma) pode voltar... **Agora, eu me sinto mais insegura quando tem reunião assim... que eu tenho que falar alguma coisa... Lá eu fico tensa** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Nossa análise nos permite inferir que o medo de errar e o desejo de ter seu trabalho reconhecido (por alunos e familiares, pela equipe pedagógica, diretora e outros) foram os motivos causadores da instabilidade que afligiu as professoras. Apesar de terem em comum a indicação de que conviviam diariamente com a insegurança, as entrevistadas revelaram como causas elementos aparentemente distintos, conforme demonstram os fragmentos que apresentamos.

No depoimento de Rose encontramos claramente uma menção que relaciona sua instabilidade ao medo de errar, de se pronunciar diante de outras pessoas da escola, de perder seu emprego e de ser aceita pelo grupo. Monalisa indicou o preparo das atividades e das aulas, de modo geral, e a falta de conhecimentos que deveriam ter sido abordados na graduação, como principais fatores. Bianca assegurou que suas incertezas derivavam da falta de garantia de que seus alunos realmente aprenderiam aquilo que ensinaria e dos elementos que envolviam a elaboração/aplicação de suas provas. Esses dados, de modo geral, estão em consonância com os resultados das pesquisas que investigam a atuação dos novatos (HUBERMAN, 1995; VEENMAN, 1984).

Com exceção de Bianca que mencionou espontaneamente, na questão precedente, que sentia-se aflita por ter que preparar/aplicar provas, as demais envolvidas não tocaram nesse assunto. Desse modo, nós as indagamos sobre a realização de algum tipo de avaliação e as repostas emitidas também revelaram uma certa preocupação com o assunto.

Monalisa e Rose assinalaram que ainda não tinham clareza sobre a estrutura e os critérios que norteariam a elaboração das provas que aplicaríamos, mas acreditavam que seria importante criar diferentes meios de avaliação, considerando que a prova em si não seria o instrumento mais adequado:

Na hora pode dar um branco nele, ele não conseguiu, ficou nervoso ou alguma coisa, então... Não tem como avaliar só na prova. Então, no dia-a-dia eu já estou avaliando. Eu sei quem sabe, quem que não sabe. Nem precisa de prova, porque todo dia eu olho o caderno, eu faço exercício e pergunto. No quadro, primeiro eu passo, espero um pouquinho pra eles

fazerem e vou corrigir. Peço pra que eles façam no quadro (ROSE em entrevista).

[...] eu estou pensando assim, um trabalho com eles e uma provinha. Porque não é só a provinha... Estou pensando em fazer assim, pra incentivá-los a fazer a tarefa, eu vou dar um ponto na média pra eles nas tarefas (risos), se fizerem a atividade corretamente (MONALISA em entrevista).

Ser o avaliador dos alunos pode ser um problema para um professor iniciante, considerando que além de ter que lidar com a indisciplina e a motivação dos alunos, a organização do trabalho em sala de aula, o preparo e o encaminhamento das aulas entre outros, precisa criar meios que permitam aferir o desempenho dos estudantes (VEENMAN, 1984). Em contrapartida, apesar de representar uma preocupação a mais, as etapas que envolvem a elaboração e a aplicação de uma prova ou de um outro tipo de avaliação, podem favorecer a aquisição de novas aprendizagens.

Se considerarmos os dados até aqui apresentados, notaremos que Monalisa diversas vezes ressaltou o quanto as lacunas deixadas pelo curso de formação comprometiam sua atuação. Bianca e Rose, ao se referirem ao tema avaliação, também estabeleceram alguns elos entre a graduação e a prática docente:

[...] eu penso comigo: **A gente aprende na faculdade que não é tudo isso** [que a prova não tem tanta importância assim]. **Mas agora você chega lá e fala: Meu Deus! E se todos eles não se saírem bem?** O que aconteceu (Risos)? É isso e mais a angústia, né? **Tudo o que você viu aqui [na universidade] você fala: Meu Deus! E agora?** Eu tenho pensado nisso essa semana. Todos os dias que eu venho pra casa... eu venho pensando nela [na prova] (BIANCA em entrevista – grifo nosso). A única coisa que eu penso, não sei se é porque eu escutei tanto isso aqui dentro (Referindo-se à UFMS) é de não ter pegadinhas. Não sei porque, mas tá isso na minha cabeça até agora: Não coloque pegadinhas na prova! (BIANCA em entrevista).

A faculdade me ajudou, a gente estudou bastante sobre avaliação, né? E... Ah, vendo, **observando, até nos estágios**, eram poucos, mas eu observava bastante e **eu via que faltava muita motivação da parte dos professores** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Ao tomarmos por base todos os comentários feitos pelas participantes em relação ao tema avaliação percebemos, uma vez mais, a presença de informações que evidenciam similaridades e divergências. As asserções de Bianca a propósito desse tema indicaram que a diretora da escola na qual trabalhava, mostrava-se disposta a fornecer-lhe algumas orientações sobre a preparação e o encaminhamento das provas que aplicaria. Afirmou também que as discussões realizadas durante a graduação, de

alguma forma, contribuíram com a constituição dos seus conhecimentos a respeito do que julgava adequado ser abordado.

Rose não mencionou o apoio de qualquer membro da escola, mas ressaltou, como Bianca, que o curso de graduação lhe auxiliou nesse sentido, destacando inclusive que no decorrer dos estágios observou maus exemplos referentes à atuação de alguns professores. Cabe lembrar que no quarto capítulo, no tópico (4.2) destinado a apresentar dados relativos ao período no qual as entrevistadas estagiaram, a professora Rose enfatizou que rechaçava as práticas desenvolvidas pelas professoras observadas. Agora, ao comentar o tema avaliação, reiterou esse ponto de vista e ressaltou como importantes em sua prática somente a contribuição das aulas ligadas à Matemática ministradas na universidade.

Como Monalisa também afirmou que ainda não sabia como prepararia as provas que aplicaria, não explicitou como esperava resolver esse problema e diversas vezes, ao longo da entrevista, ressaltou o quanto sua formação foi precária, decidimos incitá-la a responder como pretendia agir frente a esse impasse. A professora respondeu que procuraria solucionar suas dúvidas

[...] **conversando com os professores, a coordenadora...** porque eu acho que o ponto da coordenadora é nos orientar [...]. Porque é bom ter uma coordenadora que olha as coisas que você faz e diz: Olha, você foi por esse caminho. Olha, você está sendo tradicional, você tem que mudar! Você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Diferentemente de Rose e da mesma forma que Bianca, Monalisa esperava contar com a colaboração da coordenadora ou de alguma professora que trabalhasse na escola onde lecionava.

Saberes pessoais dos professores

Pedimos às professoras que considerassem o trabalho que realizavam com a Matemática e respondessem se acreditavam que até aquele momento haviam utilizado conhecimentos adquiridos na família ou na vida pessoal. Responderam as entrevistadas:

Sim! Ah, porque aqui em casa, o meu pai é muito severo, minha mãe também né? Assim, com escola, ter responsabilidade, aí eu tento passar isso pra eles (Referindo-se aos alunos). Sabe por quê? **Porque lá**

eles são criados com babá. De manhã tá com a babá, **não têm responsabilidade.** Então, uma coisa que estou conseguindo colocar é nossa rotina. **A primeira coisa é colocar o lanche na geladeira, agenda em cima da mesa e a tarefa do dia. Aqui na minha casa sempre foi com disciplina,** tentando né? E é legal! **Todo mundo acha bonito e aí, aos poucos, eles já estão sabendo.** Tem uns que eu não preciso nem mais falar (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Não... A não ser minha mãe, que me educou sempre com... sempre com limites, sabe? Limites do tipo, **obrigação desde pequena.** Só que na parte escolar tinha um pouco de dificuldade, porque ela... meu pai e minha mãe não sabem ler e escrever [...]. **Agora, os limites e as cobranças eu uso com os meus alunos, com certeza! Saber na hora de chamar a atenção, a hora que não é pra chamar a atenção. Fazer com que eles sejam pontuais. Pôr isso pra eles, estar sempre cobrando deles,** sabe? Porque **foi cobrado isso pra mim e isso foi importante.** Tanto é que **em relação aos pais, a gente teve reunião e eu falo isso pra eles que tem que ajudar, porque os pais que acompanham, os filhos progridem muito mais.** Eu vejo, por exemplo, os alunos que têm dificuldade, os pais não compareceram [à reunião], os que realmente precisavam ir não foram (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Aí, que eu me lembre não (Pausa). Agora, esse negócio de... eu vejo muito como os meus [alunos]... então, isso que tá um problema também! Eu adoro... adoro... **Tenho três sobrinhos em casa.** E assim, às vezes minha irmã fica até com um pouco de ciúmes porque **a gente é agarrado de beijar, de abraçar, de falar um monte de coisas e eu me vejo, muitas vezes, assim [também] com eles** (Referindo-se aos alunos). **Eu não me vejo como professora. Eu não consigo dizer: Pronto, agora eu sou a sua professora! E ainda não sei também se isso tem que ser colocado.** **Aí, eu tenho uma irmã, né?** Que ela faz pós e toda a minha família ficou preocupada, porque eu chorei demais esse mês! Era todo dia, todo dia, todo dia. E aí **ela me ligou, dizendo que eu tinha que ser firme!** Porque eles são assim e você tem que ter o seu horário de brincar e de tudo mais, mas você tem que ser firme com eles, **porque senão não andam as aulas... E aí que... tá uma angústia dentro de mim, sabe? É isso que eu tenho medo assim... deles, não me verem como professora. Porque em casa você aprende: Tem que cuidar da criança, não deixar ela se machucar e tudo mais...** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Dentre as três professoras, Monalisa foi a única que logo de início afirmou que havia uma ligação entre os conhecimentos adquiridos na família e a prática docente, as demais negaram esse elo, porém, reformularam suas respostas e estabeleceram relações entre esses dois campos.

Bianca apontou como ilustração um elemento de natureza afetiva, que fazia parte do seu comportamento na família e passou a ser adotado na escola. As outras duas professoras mencionaram exigências de cunho genérico feitas por seus pais desde que eram crianças e que passaram a fazer aos alunos. Monalisa citou, como exemplo, as cobranças que fazia às crianças ao exigir disciplina e responsabilidade. Enfatizou que, no decorrer da vida, seus pais agiram desse mesmo modo e deu a entender que para ela esse procedimento era válido. Por julgar que as pessoas

atribuíam importância a tais aspectos e avaliar que seus alunos careciam de aprimoramento nesse âmbito, requereu dos mesmos, participação na organização da rotina de sala de aula.

Valorizar o cumprimento de uma rotina pode realmente ter relação com o tipo de educação que Monalisa recebeu da família, mas exigir dos alunos que agissem da maneira como descreveu no excerto anterior, pode ter sido uma prática observada durante a trajetória pré-profissional, nos estágios ou mesmo na própria escola na qual trabalhava. Como era algo que habitava seu inconsciente, é provável que não tenha se dado conta de que estava apenas reproduzindo uma prática que vivenciou em outras circunstâncias (TARDIF, 2005).

Bianca inicialmente negou a possibilidade de ter utilizado conhecimentos advindos da vida pessoal, entretanto, fez uma breve pausa e reformulou sua resposta admitindo ter sido recomendada pela família, durante toda a vida, a cuidar com carinho das crianças. Lembrou que em casa sempre zelou pelos sobrinhos e em sala de aula adotava esse mesmo procedimento com os alunos. O curioso é que o fato de ser zelosa com os alunos aumentava ainda mais sua insegurança por temer que isso pudesse comprometer a imagem que faziam de si.

Ao justificar os motivos que desencadearam essa relação entre o tipo de comportamento adotado na família e aquele que empregava na escola, a professora argumentou que não acreditava que pudesse haver uma dissociação entre suas atitudes:

Tanto, que é tão forte isso, que não dá pra você aqui dentro [da escola] ser uma e ser outra lá fora, que eu não consigo gritar [com os alunos]. Eu não consigo fazer nada [que exija aspereza]. E eu vejo assim, que **eu vou com medo pra escola, vou com receio, com muita angústia.** Eu acordo de manhã assim... é o pior dia, **o pior momento que tem é a manhã. Porque eu tenho que ir trabalhar! Aí quando você chega lá, você ganha um beijo, faz alguma coisa, já muda!** Aí você fala: Nossa! Eu tô com pique até 11 horas! Eu não sei se é porque eu não tô gostando, mas eu tenho medo, porque cada dia é uma caixinha de surpresas... (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

As explicações de Bianca acerca da impossibilidade de dissociar o eu pessoal do profissional nos ajudam a explicar os motivos desencadeadores do conflito que viveu ao tentar agir em sala de aula de maneira diferente daquela que agia na vida pessoal (NÓVOA, 1999; TARDIF, 2005).

Tanto Bianca como as demais professoras iniciantes encontravam-se em um processo de construção de uma identidade¹² profissional que envolve a apropriação da história de vida pessoal e profissional dos sujeitos e, portanto, demanda tempo. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1999, p. 16) e pode ocasionar conflitos, ambigüidades, hesitações e indefinições (CARROLO, 1995).

No caso de Bianca, ser afetuosa com as crianças era algo valorizado por seus pais e comum em seu dia-a-dia. Apesar do desânimo e da insatisfação que decorriam dos problemas/desafios enfrentados, especialmente daqueles relacionados à inquietação dos alunos em sala de aula, a professora demonstrou que era tortuoso proceder de maneira diferente. Como os elementos pessoais e profissionais, de certa forma, estavam imbricados, afirmou que eram exatamente os carinhos dos alunos que tornavam os seus dias mais alegres e davam-lhe ânimo para prosseguir.

No trecho da entrevista que fizemos com Rose verificamos que, assim como Monalisa, essa professora valorizou as cobranças impostas por sua família acerca da necessidade de agir com responsabilidade. Em decorrência da importância que atribuía a isso, solicitou aos pais dos alunos que também cobrassem dos filhos essa conduta. Disse ainda:

Eu acho que a Educação que meus pais me deram, principalmente a minha mãe, acho que desde pequena eu tive limite pra tudo e muito apoio deles, assim, amor e carinho. Acho que isso é muito importante pra criança. Também aprendi muita coisa quando minha mãe teve um derrame. **Eu tinha tudo na mão, só que assim, com cobrança.** Eu tinha, mas também eu retribuí isso. **E de repente eu tive que trabalhar pra fora, tive que dar conta da minha mãe, tive que fazer uma porção de coisas e eu amadureci** bastante. Então assim, quando você tem tudo na mão você não dá valor. **Então eu acho que os pais não devem dar tudo na mão. Eu conversei isso com os pais, na reunião mesmo!** Falei: E se no ano que vem ele não puder, não tiver condições? (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Rose, que já havia mencionado o quanto o afeto e os limites que recebeu da família foram importantes para sua formação, tornou a tocar nesse assunto e assegurou que as crianças deveriam receber esses mesmos cuidados. Revelou que, em razão de alguns problemas pessoais que enfrentou, reavaliou o modo como encarava a vida o que, de certa forma, gerou novos entendimentos a esse respeito. Afirmou ainda que empregava em seu trabalho esses mesmos procedimentos,

¹² “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1999, p. 16).

especialmente nos momentos em que precisava orientar os pais dos alunos sobre a educação dos filhos e se relacionar com as próprias crianças, evidenciando uma relação entre a vida pessoal e profissional (NÓVOA, 1999; TARDIF, 2005).

Saberes provenientes da formação escolar anterior

Pedimos às entrevistadas que nos dissessem quais eram as lembranças que tinham da época em que freqüentaram a escola como alunas. Bianca lembrou que sempre gostou de estudar, de atender a todas as solicitações dos professores e que enfrentou maiores dificuldades no Ensino Médio. Avaliou-se como aquele tipo de “[...] aluna que [qualquer professor gostaria de ter em] [...] sua sala” e comparou seu desempenho na escola, ao comportamento de seu sobrinho que, para ela, era uma criança interessada. Ao fazer tal comparação e comentar o quanto ele gostava de realizar as atividades propostas por sua professora, Bianca indagou: “Quem não gosta [de um aluno assim]?” (BIANCA em entrevista).

Parece que a imagem do aluno “ideal” era algo forte em Bianca que, segundo seus depoimentos, sempre demonstrou interesse em aprender e teve esse tipo de comportamento valorizado pelos professores durante a trajetória escolar. No sobrinho verificava um comportamento muito parecido com o seu, o que a deixava bastante satisfeita. No entanto, do mesmo modo como acontece com boa parcela dos professores que iniciam a docência, Bianca sentiu-se insatisfeita e desanimada ao verificar que a maior parte dos alunos não correspondia a tal imagem (TARDIF, 2005).

Os pesquisadores da área (VEENMAN, 1984; TARDIF, 2005) afirmam que os professores novatos, “[...] chegam à escola e se deparam com uma clientela que não está presente em nossos cursos de formação. [Isto porque] são formados para lidar com um aluno ‘ideal’ [...]” (SILVEIRA, 2006, p. 44). Assim, quando iniciam a docência não sabem como agir e nem sempre consideram que terão “[...] de usar improvisos e ter uma preparação constante para [...]” lidar com alunos “reais” e enfrentar os problemas do dia-a-dia (MARIANO, 2006, p. 18). Isso contribui com o aumento da sensação de instabilidade e agrava ainda mais o estado de “choque” no qual se encontram.

As outras duas professoras asseguraram que foram alunas agitadas. Rose destacou que além de inquieta não gostava de estudar e encarava o momento de ir para a escola como um verdadeiro

[...] sacrifício [...]. Na escola eu dava um pouco de trabalho para o professor (risos). Às vezes eu ficava de castigo na sala, às vezes eu não ia para o recreio. Eu não queria copiar! Eu odiava copiar! (risos). E eu tenho uns alunos desse jeito, que são inteligentes e odeiam copiar. Se eu dou uma cruzadinha (palavras cruzadas) eles vão rapidão e fazem. São os primeiros! Se você perguntar alguma coisa eles sabem, mas na hora que falou que é pra copiar... Aí, eu falo: Gente, igualzinho a mim! Eu penso em mim (risos) [...] (ROSE em entrevista).

Chama nossa atenção nas respostas, que os comentários relacionados ao percurso escolar de cada professora foram realizados em concomitância às explicações sobre o comportamento de outras crianças. Quer dizer, ao falar de si, as entrevistadas apresentaram características de sujeitos (alunos ou sobrinho) que se encontravam em idade escolar na ocasião da entrevista. Rose, por exemplo, enfatizou que alguns dos alunos que considerava “inteligentes”, resistiam quando precisavam cumprir certas tarefas e assegurou que na infância agia do mesmo modo.

Bianca utilizou como parâmetro para ressaltar suas qualidades, a conduta do sobrinho e Monalisa assegurou que assim como seus alunos, gostava de conversar durante as aulas: “Eu reclamo deles (Referindo-se aos alunos), porque [...] conversam demais, mas eu também...” (MONALISA em entrevista).

No momento de descrever como, normalmente, procediam diante da inquietação e/ou do desinteresse dos alunos, as entrevistadas afirmaram que retomavam estratégias que haviam sido empregadas por antigos professores:

Às vezes eu me vejo fazendo coisas iguaizinhas àquelas que aconteciam comigo antes. Igual a minha professora agia comigo na escola. E é isso que eu quero tirar... E eu não estou conseguindo! [Isso] [...] é a minha preocupação. **Eu não estou satisfeita [...]** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

[...] eu tento fazer como as minhas professoras: Olha, se você não fizer você não vai para o intervalo. Não deixo ir para o intervalo, mando um recado pra mãe e assim... E tem que ser assim, porque se você deixar eles não vão mesmo [não fazem as atividades]. Eu também tenho um pouco de dificuldade, porque eu não estou sabendo como lidar com isso. **Eu tenho perguntado pras outras colegas minhas: Como? Só que todas falam do mesmo jeito: Que tem que pegar no pé, que tem que deixar sem intervalo, e tem que amea... ameaçar. Na própria escola dizem isso pra mim.** De vez em quando eu os mando pra coordenação, porque às vezes eu não consigo, segurar. Daí eu mando e eles (Referindo-se aos funcionários que trabalham na coordenação)

dizem: Não! Você pode continuar. Se for pra ficar um mês sem recreio, vai ficar um mês sem recreio. Porque é preguiça mesmo! E não tem outro jeito, tem que escrever! Por que como é que ele vai aprender a ler e a escrever? **E quando era comigo era a professora pegando no pé: Olha, eu vou apagar! Olha, se você não copiar, amanhã não vai ter intervalo! Olha, eu vou mandar um recado pra sua mãe! Era na base da ameaça** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Observamos nas últimas informações apresentadas alguns pontos em comum: as três professoras rememoraram o passado utilizando o presente como referência, ou seja, ao falarem de si quando alunas, tanto mencionaram o comportamento de certos alunos seus, que tumultuavam as aulas (ROSE e MONALISA), como citaram as qualidades de algum familiar, avaliado como bom aluno (BIANCA). Ao focalizar o presente e expor a maneira como lidavam com a agitação e com outros problemas enfrentados no embate com os alunos, relacionaram os procedimentos que adotavam àqueles que foram empregados, no passado, por seus professores (ROSE e MONALISA).

Esse resgate de procedimentos muitas vezes ocorre com os novatos em razão da transição que ocorre da fase de aluno à professor (MARCELO GARCIA, 2002; VEENMAN, 1984). Isso pode desencadear conflitos devido à mudança de identidade (CARROLO, 1995).

Um outro dado que pode ter relação com esse assunto diz respeito aos saberes que foram construídos, ao longo da trajetória pré-profissional e que estão enraizados na própria constituição do sujeito. Assim,

[...] tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, [esses saberes, principalmente os escolares, são reativados] para solucionar seus problemas profissionais [...] (TARDIF, 2005, p. 69).

Ao analisar os dados verificamos que as envolvidas mostraram-se descontentes em relação aos procedimentos que adotavam para manter os alunos concentrados. Indicaram também que sentiam-se incomodadas perante a falta de compreensão sobre possíveis alternativas para lidar com essa situação e insatisfeitas diante das sugestões que recebiam dos familiares, da equipe pedagógica e dos professores que conheciam para que empregassem a conduta que vinham adotando.

Acontece que, se por um lado, não saber como agir diante das adversidades do cotidiano escolar, causa angústia no professor iniciante, por outro, o fato de resgatar saberes escolares para resolver os impasses do dia-a-dia, nem sempre o

satisfaz. Muitas vezes ele se sente descontente por recuperar e utilizar práticas que avalia como inadequadas (VEENMAN, 1984).

Corsi (2006) também verificou em um estudo que desenvolveu com professores novatos, que a agitação dos alunos era um dos fatores que mais angustiavam esses profissionais. E como esse comportamento se manifestava em situações diversas, lidar com ele era algo cansativo e desgastante que às vezes também os levavam a tomar atitudes que rechaçavam.

Os resultados de algumas pesquisas (TARDIF, 2005; TARDIF e GAUTHIER, 2001; TERRIEN, 1993) acerca da mobilização, na prática docente, dos saberes adquiridos na história de vida (principalmente da vida escolar) dos professores, coadunam com as informações reveladas por nossas entrevistadas a respeito de prováveis relações entre as experiências escolares e o trabalho que desenvolviam como professoras.

Para Bianca e Monalisa havia realmente um elo entre esses dois campos. As duas justificaram suas respostas dizendo que as aulas ministradas quando ainda eram alunas foram pautadas pelo modelo tradicional e isso influenciou a prática que realizavam:

Eu não consigo ultrapassar aquela barreira (Referindo-se ao modelo tradicional). Não sei! **Estou pensando é na tal da tabuada. A gente só decorou, né? Eu penso que deveria ter um outro jeito né? Se eu fosse ensinar eu ensinaria do mesmo jeito, porque foi o único jeito que eu aprendi** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Parecia forte em Monalisa a idéia de que o modelo das aulas que viveu, durante a trajetória escolar, exercia considerável influência sobre si. Isso lhe incomodava e despertava a vontade de romper com esse vínculo em razão de ter o desejo de inovar. Chegou a mencionar como ilustração, que seus professores valorizavam a memorização da tabuada e que, frente à necessidade de abordá-la nas aulas de Matemática, repetiria a mesma prática por não conhecer outras alternativas.

Nos esclarecimentos de Bianca também notamos a indicação desse elo entre a vida escolar e a prática que desenvolvia.

Nas explicações de Rose percebemos que apesar de ter comentado anteriormente algumas situações que evidenciavam esta ligação, ao ser indagada especificamente a esse respeito essa correlação foi negada. Como poderíamos explicar essa aparente contradição?

Por diversas vezes a professora explicitou que suas lembranças não eram positivas quando se tratava do tempo em que estudava: desinteresse pela escola, muitas exigências e aulas monótonas, parecidas, em sua opinião, com aquelas observadas durante o estágio. Como repelia a forma como os professores agiam e destacou o quanto pretendia ser diferente, é possível que nenhuma correspondência tenha sido realizada em decorrência dessa repulsa.

Enquanto falava sobre a vida escolar, Rose trouxe à tona uma informação curiosa:

Ah! **Eu penso sempre em fazer diferente**, porque eu acho que o que eu tive foi sempre muito ruim! **O método que foi usado comigo...** Porque **foi um método muito tradicional**. Ainda mais eu que não gostava de estudar! [...]. Quando eu era aluna achava que aquele ali era o método certo. **Eu comecei a ver que era errado quando fui pra faculdade, e agora também...** **Eu tento ser bem diferente** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Nessa declaração a professora explicou que a maneira como avaliava as aulas na época em que cursava a Educação Básica sofreu alterações a partir do ingresso na graduação e na docência. Isso provavelmente aconteceu, porque após sua inserção na formação inicial os estudos relacionados às ciências da educação passaram a fazer parte de sua vida (TARDIF, 2005).

Ao falar sobre as aulas de Matemática realizadas na época de estudante, Rose esclareceu que as atividades propostas pelos professores foram, normalmente, redigidas no quadro e copiadas pelos alunos. Ao concluir seus esclarecimentos ressaltou:

Eu lembro na segunda e na terceira [séries] **que eu tinha que aprender a tabuada, decorar** (Passou a imitar as professoras): **Olha, amanhã eu vou tomar essa, quem não souber não vai para o recreio** (risos/pausa)... **Do mesmo jeito como eu faço com o meu aluno** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Enquanto reproduzia a maneira como as professoras se pronunciavam quando cobravam dos alunos o domínio da tabuada, Rose fez uma breve interrupção e mencionou que havia uma correspondência entre a fase escolar e a docência. Nesse momento revelou certa surpresa e deu a entender que ainda não havia percebido esta relação. É provável que Rose não tivesse percebido essa relação porque

[...] a profissão [docente] é composta por rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo. Outros momentos da prática são a expressão do *habitus*, sistema de esquemas de percepção e de acção que não está total e constantemente sob o controlo da consciência. Tendo em consideração a urgência e o carácter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece ou que prefere não ver (PERRENOUD, 1993, p. 21, grifo do autor).

Bianca não conseguiu lembrar nada relacionado ao uso de qualquer material (apostila/livro) na época em que frequentou o Ensino Fundamental, lembrou somente que no Ensino Médio utilizou uma apostila.

Para Monalisa não havia diferenças entre o teor dos livros publicados no tempo em que estudou e os livros mais recentes, a não ser pelo aumento da variedade de ilustrações.

Quando interrogadas acerca de qual era a disciplina favorita na época em que frequentaram a escola, nenhuma professora citou a Matemática. Mencionaram História, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências.

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério

Pedimos às entrevistadas que, a partir da breve experiência que viveram no primeiro mês de trabalho como professoras que ensinavam Matemática, avaliassem o curso de formação inicial do qual fizeram parte. Para tanto, solicitamos que indicassem os aspectos que julgavam adequados e/ou satisfatórios, apontassem possíveis lacunas e justificassem suas respostas.

Monalisa destacou como apropriado o conhecimento teórico abordado:

Porque é a base da minha faculdade. Não [o conhecimento ligado à] [...] Matemática! Mas assim, [...] [à] **Psicologia**... Eu não sei ainda aplicar, mas assim... **Planejamento, avaliação. Eu aprendi muito** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Se os estudos “teóricos” realizados na graduação desencadearam em Monalisa uma sensação de confiança, a falta de conhecimento dos conteúdos que precisava ensinar e de compreensão sobre a prática docente foram mencionados como aspectos inexplorados. Isso foi explicitado nos esclarecimentos que fez sobre a formação inicial, que a seu ver falhou na:

[...] **parte prática! Sala de aula** mesmo (Pausa). Conviver. [...]. Se eu pegar uma colega minha que fez faculdade em outra universidade e comparar comigo, **a parte teórica eu sei** mais do que ela. Só que ela sabe mais a parte prática do conteúdo [...]. Já é diferente! Isso é uma coisa que sempre sentimos falta, eles nunca ouviram [nossas queixas] [...] (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Essa queixa recorrente de Monalisa acerca da falta de conhecimentos ligados à prática docente é algo que a incomodava, por julgar que comprometia sua atuação.

Bianca também apontou os estudos de natureza teórica como algo positivo em sua formação e explicitou que percebia na atividade docente uma articulação entre esses estudos e a prática que desenvolvia. Advertiu, no entanto, que muitas vezes isso gerava conflitos, pois precisava empregar condutas que, em sua ótica, se chocavam com os conhecimentos abordados na universidade. Como exemplo, citou:

[...] **você sabe que não pode fazer isso! Só que você se depara [com certos problemas]: E agora? Mas você tem que fazer. Você tem que fazer alguma coisa, porque senão não vai...** E uma coisa ela falou a verdade (Referindo-se a uma palestrante), você não tem conhecimento, você não sabe como dar aula, conhecimento de aula, e **você pega o que você tem pela frente, que você sabe que vai dar resultado. E é isso que está me angustiando e me dando vontade de sair, porque você não pode fazer isso!** E por que você tá fazendo? (Risos) (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

O dilema enfrentado e exposto por Bianca perante a necessidade de solucionar os impasses que emergiam da prática docente, suscitavam-lhe a busca por alternativas no conjunto das experiências que viveu. Porém, a constatação de que essas alternativas eram incompatíveis com as recomendações apresentadas na formação inicial, reforçavam o desejo de abandonar a docência, pois considerava que não estava agindo da maneira mais adequada. Isto é, Bianca, assim como Monalisa, indicou que buscava em seu repertório a identificação de saberes que possivelmente a ajudariam a superar os conflitos com os quais se deparava (TARDIF, 2005). Mencionou que por não saber como enfrentá-las, acabava agindo em desacordo com o que foi recomendado na formação inicial. Assim, ao cotejar aquilo que empregou ao que foi abordado na graduação, julgava que havia agido de maneira imprópria, tendo em vista que suas atitudes não atendiam ao que havia sido preconizado.

O conflito vivido por Bianca pode ter relação com o fato de que, conforme já delineamos, a formação inicial normalmente trabalha com o “ideal” e ao ingressar na carreira o professor se depara com uma realidade bastante distinta daquela que

viveu (MARIANO, 2006; NONO, 2005; SILVEIRA, 2006; VEENMAN, 1984). Frente aos problemas que surgem e diante da urgência que o contexto requer ele precisa, várias vezes ao longo do dia, escolher as melhores maneiras de agir para tomar decisões (TARDIF, 2005). Algumas dessas decisões estão “afinadas” com o seu modo de ser e outras nem tanto. Isso faz com que se sinta “[...] bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Por sentir-se pouco preparada diante da necessidade de planejar e conduzir as aulas, Bianca expressou que o curso de graduação falhou:

Eu vejo mais assim, o conceito você tem, agora, como você vai dar essa matéria você não tem. Você não consegue planejar sua aula, você não sabe o que e como você vai ensinar. Por exemplo, eu vou dar agora números pares e ímpares. Como você vai ensinar isso? Você vai ter que pensar, né? Pra dar. E aí você tem que ir atrás, pra ver como você vai fazer (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Nesse depoimento a professora afirmou que dominava os conteúdos matemáticos com os quais trabalhava, porém, não sabia como deveria planejar e encaminhar as aulas para que os alunos aprendessem o assunto abordado e atribuía ao curso de Pedagogia a responsabilidade por esse desconhecimento. Essa mesma queixa foi mencionada por Monalisa, vivida por outros iniciantes e analisada ainda no início desse tópico (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989).

A angústia de Bianca se torna mais evidente quando analisamos a resposta que emitiu ao esclarecer o tipo de encaminhamento que deveria ter sido empregado, na graduação, para que se sentisse mais segura nesse aspecto. Ao responder citou como ilustração o curso de Odontologia:

[...] vamos pegar, por exemplo, o curso de Odonto. Você vai ter toda uma teorização em cima, por exemplo, eu não sei como é que funciona... obturar um dente. Você vai lá, você foi obturar um dente e [...] tudo mais. Eu acho que é assim que tem que ser, eu acho! Eu acho que é assim que deveria ser. Mas é muito pouco tempo, quatro anos, pra você ver toda essa teoria. Depois que viu toda essa teoria, o que ele, [o professor dos anos iniciais], vai fazer lá fora? E aí depois eu penso, ele, [o professor da graduação], te deu conceito, mas tinha que ter dado: Olha, você pode organizar a aula assim! (BIANCA em entrevista).

Em resumo, as informações apresentadas por Monalisa e Bianca demonstram que ambas acreditavam que seria importante que o curso de Pedagogia inserisse o acadêmico no meio escolar e que os estudos realizados levassem em conta a formação para o ensino e para o enfrentamento dos problemas encarados pelos

docentes no exercício da profissão. Isto é, na formação inicial, os futuros professores deveriam ter a chance de se aproximar por meio de estudos/discussões/atividades, dos saberes que emergem da experiência de seus pares (TARDIF, 2005, PERRENOUD, 1993).

Essa opinião de Monalisa e Bianca é algo que, em nossa ótica, também precisa ser considerado na realização dos cursos de formação. Afinal, “[...] o trabalho docente exige conhecimentos específicos à sua profissão” que dela se originam (TARDIF, 2005, p. 241). Portanto, parte do que se estuda na formação inicial deveria ter como referência, esses conhecimentos, o que, em última análise, contribuiria com a diminuição do impacto que sofrem os iniciantes.

Em contraposição à Monalisa e à Bianca, Rose considerou que

O que foi ensinado foi bom, tirei bastante proveito disso. Tem me ajudado bastante agora, até joguinhos, dinâmicas que ela (Referindo-se à professora) ensinou... **Como agir na sala de aula, como chamar atenção dos alunos pra eles se interessarem nas aulas de Matemática. Pra eles se interessarem ela dizia que tinha que dar bastante dinâmica e sempre tentar usar jogo, sabe? Usar cartazes, exemplos... Nunca usar só o quadro, só aquilo ali.** Procurar materiais em cursos... Tem até musiquinha. Eu já usei, pra ensinar dezenas, centenas cantando escravos de Jó [...]. Ela ensinou coisas bem legais com caixas de fósforos [...]. **Eu trago da faculdade coisas que foram legais, que eu achei importantes pra usar agora** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Ao avaliar a formação para o ensino da Matemática tomando por referência as situações ocorridas no início da docência, percebemos que a professora não mencionou em nenhum momento seu envolvimento, na universidade, em atividades relacionadas ao conhecimento do conteúdo matemático. Notamos a presença de registros que contemplaram somente os conhecimentos pedagógicos e curriculares (SHULMAN, 1986).

A que podemos atribuir a omissão de menções sobre o estudo do conhecimento do conteúdo matemático? Será que ele foi ensinado e a professora esqueceu de mencionar ou não houve, de fato, um estudo sistemático? Seria suficiente priorizar, na formação, o tipo de abordagem citado pela professora? Isso poderia ocasionar algum comprometimento em sua prática?

A literatura indica que os cursos que formam professores para os anos iniciais, no geral, enfatizam os conhecimentos pedagógicos e curriculares (CURI, 2004; SHULMAN, 1987), entre outros motivos, em razão da crença de que nesse segmento é fundamental aprender a utilizar metodologias diversificadas. Na verdade,

isso prejudica a formação dos futuros profissionais, aumentando o número de problemas relacionados ao domínio dos conteúdos com os quais trabalharão (FREITAS, 2001; GOMES, 2002).

No ponto de vista da professora Rose, os conhecimentos pedagógicos e curriculares eram bastante relevantes e por diversas vezes ressaltou que sua professora da graduação sempre frisou que era preciso implementar aulas de Matemática dinâmicas e pautadas por materiais diversificados para que os alunos aprendessem. Disse ainda que estava insatisfeita com as aulas que presenciou na época em que cursou a Educação Básica e julgou como inadequados os procedimentos que foram adotados pelos professores observados no decorrer do estágio. Tudo isso, provavelmente, fez com que decidisse repelir o que observou e procurasse agir de forma diferente quando iniciasse a docência, conforme citou nos capítulos precedentes. Assim, na busca pela inovação, ao recorrer ao seu repertório de saberes, a professora mobilizava aqueles que atendiam a esses anseios para que pudesse exercer a profissão (TARDIF, 2005).

Quanto ao conhecimento matemático, é provável que Rose não o tenha mencionado por não ter sido profundamente abordado ao longo da formação inicial (GOMES, 2002; CURI, 2004). Essa nossa suposição é reforçada a partir da análise do excerto que apresentamos a seguir, no momento em que esclareceu quais aspectos deixaram de ser contemplados na graduação:

Ah, eu acho que **eles** (Referindo-se aos professores da graduação) **deveriam ter [...] tempo pra ensinar mais coisas pra gente saber como... Foi muito pouca coisa ensinada. A professora de Matemática fez um apanhado de tudo, da 1ª a 4ª... É muito [conteúdo], tanto é que ela tirou um pouquinho de cada uma das coisas principais, entende? Então faltou muita coisa que eu vou ter que aprender sozinha: Divisão, os dois métodos (risos)... Isso eu vou ter que pesquisar, vou ter que aprender... Como passar! Não adianta eu aprender só pra mim. Eu vou ter que saber, tentar ver um método que seja fácil pra eu passar pra eles, né? Pra eles não ficarem com o trauma que eu fiquei de não ter aprendido. Porque eu não aprendi! Aprendi um jeito de me virar, mas não que eu saiba e saiba como passar isso (ROSE em entrevista – grifo nosso).**

Rose acreditava que seu curso poderia ter sido organizado de uma forma diferente: um número maior de aulas e ampliação do tempo para o estudo de assuntos ligados ao domínio e ao ensino dos conteúdos dos anos iniciais. Por julgar que isso não foi contemplado sentia-se insegura frente à necessidade de ensinar.

Em relação a essa insegurança destacamos no excerto anterior duas importantes afirmações. A primeira delas diz respeito à afirmação da professora de que não aprendeu na universidade tudo o que gostaria, desse modo, acreditava que teria que se empenhar em aprender sozinha. A segunda, refere-se à suposição que tinha de que, ao tentar superar as lacunas deixadas pela formação inicial, terá que se dedicar também a entender/criar formas distintas de abordagem dos assuntos que precisará ensinar, com a finalidade de favorecer a compreensão dos alunos.

Reconhecemos as limitações dos cursos de formação docente e o quanto isso pode comprometer a atuação do professor e a aprendizagem dos alunos. Em razão disso ressaltamos que é necessário investir esforços nesse sentido. Entretanto, apesar das indicações de nossas entrevistadas sobre o desejo de aprender “tudo” ou “quase tudo” durante a graduação, destacamos que não acreditamos na possibilidade de formar, nesses cursos, um profissional “completo”. Portanto, os cursos precisam, entre outras coisas, instigar nos acadêmicos o desejo e a habilidade de continuar aprendendo sobre o ensino, sobre conteúdos específicos ou sobre outros temas relacionados à prática docente, durante toda a carreira (MARCELO GARCIA, 1998; TARDIF, 2005):

Isso porque não se deve esperar que professores novatos saibam tudo [...] antes de começarem a ensinar, eles precisam estar cientes das suas responsabilidades para adquirir novos conhecimentos no decorrer de suas carreiras (SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 1989, p. 28).

Ao falar sobre possibilidades de encaminhamento do curso de formação, a professora Bianca não se restringiu às aulas realizadas na universidade e expandiu seu julgamento:

Você teve aqueles estágios, mas **você sai do estágio mais dizendo eu não quero esse curso do que falando: Nossa! Eu consegui. Porque nós íamos para a escola e era um terror! A palavra é essa.** Eu lembro até hoje disso, os estágios não eram legais. **Os de observação eram monótonos, você ia lá observar, hum e aí? E os que nós fomos reger foi um de sete dias, uma pena! Numa sala da segunda série. Foi... Foi o caos! Foi horrível!** Nunca tinha entrado, um monte de alunos, era [uma escola] do Estado, quarenta alunos. **Não se fez nada... naquela regência.** Nada, nada, nada... Então acho que era assim. **Na minha opinião faltou o como ensinar.** Às vezes eu penso, **você tem Psicologia** [na graduação] pra ver como é que eles vão compreender melhor e tudo o mais e aí você fala: **Como é que agora você consegue juntar as duas coisas [teoria e prática] para eles entenderem melhor? É complicado!** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

As críticas relativas ao estágio, apresentadas nesse depoimento, demonstram descontentamento em relação à sua implementação: insatisfação e espanto frente ao ambiente escolar, má distribuição do tempo, falhas na condução e falta de articulação entre as atividades desempenhadas na escola e aquelas realizadas na universidade.

Essas críticas foram posteriormente reiteradas durante a entrevista que abordou especificamente esse tema (Capítulo 4). De qualquer forma, apesar de termos dedicado um tópico a esse assunto reafirmamos que, em nossa opinião, o estágio é uma importante parte da formação docente e, portanto, deve ser compreendido/conduzido como meio propício à articulação entre teoria e prática (LEITE, 2006; MIZUKAMI, 2006; SANTOS e LEITE, 2006). No entanto, as afirmações de Bianca sinalizam que, para ela, essa perspectiva não foi contemplada.

Pedimos às entrevistadas que nos contassem se havia alguma relação entre o curso de Pedagogia que concluíram e o trabalho que desenvolviam nos anos iniciais.

A professora Rose já havia citado que em seu curso foi bastante enfatizada a importância da utilização de recursos como jogos e outros materiais nas aulas de Matemática. Ao responder a essa questão tornou a mencionar essa ênfase como elemento de ligação entre a formação e a prática que desenvolvia e justificou sua resposta esclarecendo que procurava implementar essas orientações.

Monalisa ressaltou logo no início da entrevista o quanto se sentia insegura por ter sido priorizado, na graduação, o estudo teorias e de temas genéricos como avaliação e planejamento em detrimento de conhecimentos mais específicos. Entretanto, destacou a qualidade do plano de aula que preparava como exemplo de algo que aprendeu na universidade e disse que recebeu alguns elogios da equipe pedagógica por ser capaz de elaborar um plano rico e detalhado.

Bianca também ressaltou várias vezes no decorrer da entrevista o quanto sua formação enfatizou a teoria e garantiu que não havia no trabalho que desempenhava qualquer tipo de ligação com a universidade e desabafou: “(Pausa) Eu vou falar com sinceridade, tá? Pra dar aula, você não precisa estar aqui dentro [da universidade] pra estudar. Estudar e estudar. Ainda mais desse jeito, desse jeito errado [...]”.

O que podemos dizer em relação a essas asserções? Não deveríamos esperar que as entrevistadas indicassem uma relação mais ampla entre a graduação e o trabalho docente? Por que as teorias estudadas na graduação foram combatidas pelas professoras?

O teor desses esclarecimentos nos revela que para Rose e Monalisa, havia pouca afinidade entre os estudos realizados no curso de Pedagogia e a prática que

implementavam, tendo em vista que cada uma apontou somente um elemento de ligação. Quanto à Bianca, observamos que os estudos foram avaliados como dispensáveis por não contemplarem a realidade que enfrentava no espaço escolar.

É possível que a pouca ligação entre docência e graduação derive do fato de ser breve o intervalo de tempo entre o período de formação e o início da docência e, portanto, tenha sido difícil para elas apontar um número mais significativo de analogias, considerando que não vivenciaram muitas experiências em tão pouco tempo.

Pode ser também que isso tenha acontecido porque as três se sentiram, em linhas gerais, despreparadas e desamparadas por não saberem como proceder frente aos desafios que surgiam no âmbito profissional (TARDIF, 2005; HUBERMAN, 1995). Em outras palavras, ao se defrontar com os dilemas da sala de aula, o professor se sente incapaz fazendo com que “[...] **a ansiedade do início da docência, de certa forma, empanasse**” o que foi aprendido (ROCHA, 2006, p. 67, grifo nosso).

De qualquer forma, tal relação existe e, portanto, ao ingressar no magistério os professores levam consigo “[...] uma ‘bagagem’ de conhecimentos provenientes da formação profissional” (ROCHA, 2006, p. 67).

Devemos considerar que, se a aproximação entre os estudos realizados na universidade e o trabalho docente não existisse,

[...] o tão repetido ditado *na prática a teoria é outra* se transformaria em verdade universal. Desta forma, seríamos dispensados da necessidade da formação inicial e leigos poderiam ser mestres das nossas crianças (ROCHA, 2006, p. 68, grifo do autor).

Osório (2003, p. 219, grifo do autor) indica que, algumas vezes, os conhecimentos teóricos estudados durante a formação inicial são pouco valorizados pelos professores porque “[...] resumem-se, na maioria das vezes, a um amontoado de palavras, frases e suposições, compondo *discursos* sobre as aparências”. Destaca ainda que “[...] é necessário e importante [promover] uma coerência entre a concepção teórica e o fazer em sala de aula” (Ibid., p. 219).

Assim, reafirmamos que as teorias estudadas durante a formação são necessárias e não devem ser encaradas como “[...] um guia das ações docentes, mas sim [como] um poderoso instrumento de análises e redimensionamentos delas”

(LIMA, 2006, p. 98). “[...] seu papel está em possibilitar a análise da prática e a tomada de decisões a partir dessa análise” (ROCHA, 2006, p. 68).

Em contrapartida, acreditamos que os estudos teóricos desenvolvidos no período de formação precisam considerar, entre outras coisas,

[...] a análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; [...] por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2005, p. 242).

O fato de Bianca ter avaliado como “errado” o curso de formação inicial nos levou a solicitar que explicasse o motivo de sua insatisfação, para que pudéssemos melhor compreendê-la. Ao explicar utilizou como referência para o julgamento que fez o mal-estar que sentia diariamente em seu ambiente de trabalho:

Ai, porque é ruim! Não tem um dia que você saia de lá, não sei se é porque eu estou insegura, não sei se é porque eu quero crianças quietas, não sei o que eu quero! **Eu tenho tanto medo! Medo de me querer lá dentro sabe? De querer crianças que estejam ali, dispostas a aprender, e tudo mais.** E aí, eu acho que é por isso que eu estou me assustando e não é legal não. **Mas eu gosto, eu gosto de ir pra escola por causa dos alunos,** porque há uma troca, sabe? **Porque é legal você ser professora! Você é professora! E pra mim é a autoridade máxima** [...], tudo era aquela professora... De quando eu fui... [aluna]. Então, **hoje eu me vejo: Nossa! Hoje sou eu, aquela que eu sempre idealizei.** Sou eu, né? Tanto que eu idealizo. Eu tenho esse negócio muito forte de status, né? Os professores são eles, são os melhores e tudo o mais. Isso em mim é forte [...] (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

A insegurança e o medo citados pelas professoras logo no começo da entrevista e já analisados nesse tópico, foram novamente mencionados por Bianca. Acontece que anteriormente, o motivo indicado para tais sentimentos foi a preocupação com a elaboração das provas, com a agitação dos alunos e com o encaminhamento do trabalho. Agora, as causas foram ampliadas e confirmam tanto nossa suposição como os resultados de outras pesquisas (MARCELO GARCIA 1998; NONO 2005; TARDIF, 2005): Bianca tinha a expectativa de encontrar, em sala de aula, alunos que apresentassem um comportamento semelhante ao seu na época em que foi aluna e o desejo de corresponder a um ideal de professora que fazia parte do seu imaginário.

No momento de esclarecer se empregava no ensino da Matemática, algo aprendido na Pedagogia, Rose mais uma vez citou “Jogos e dinâmicas”. Ao que tudo indica ou o estudo de diferentes materiais didáticos recebeu um importante destaque na formação dessa professora ou, dentre tudo o que foi abordado, esse foi o assunto que mais a interessou. Se analisarmos todas as respostas que emitiu desde o início da entrevista, notaremos o quanto esse aspecto foi enfatizado.

Monalisa assegurou que, em relação à Matemática, nunca adotou em seu trabalho qualquer conhecimento ensinado na graduação, pois os estudos realizados não tinham relação com essa área.

Bianca lembrou que usou com os alunos o material dourado e que havia planejado uma aula cujo recurso a ser utilizado seria o tangram. Explicou que ainda na universidade sentiu-se interessada por esses materiais e, em função disso, leu alguns textos ligados a essa temática. Como eram os únicos recursos que conhecia e acreditava que ao empregá-los nas aulas de Matemática teria como contribuir com a aprendizagem das crianças, resolveu adotá-los.

As respostas emitidas pelas professoras Bianca, Monalisa e Rose ao longo de toda a entrevista e as análises até aqui realizadas nos levam a questionar: “[...] ‘O que [de fato], os professores iniciantes precisam saber?’ ou ‘Quanto um professor deve saber antes de ir para a sala de aula?’ [...]” (SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 1989, p. 27). Por que são tão restritas as menções das nossas entrevistadas acerca do trabalho com a Matemática na formação inicial? Quais são as recomendações dos estudiosos a esse respeito?

Pesquisadores da área (CURI, 2004; NACARATO, 2000) indicam que, na maior parte das vezes, os estudos desenvolvidos nos cursos de formação têm ocorrido de forma descontextualizada, sem levar em conta as reais necessidades que o ensino da Matemática requer. No encaminhamento do curso prioriza-se o aspecto teórico na expectativa de que os graduandos façam automaticamente os elos com a prática de sala de aula.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFP – (BRASIL, 2002), verificamos a recomendação de que a formação docente precisa, dentre outras coisas, preparar o futuro professor para ensinar, sem perder de vista que o foco desse ensino deve ser a aprendizagem dos alunos. Mas, de que preparo trata esse documento? Qual é o teor das recomendações relativas ao ensino de conhecimentos específicos?

No art. 3º encontramos orientações acerca desse preparo para o exercício da profissão. Nele são apresentados alguns princípios norteadores que apontam a necessidade de considerar, no encaminhamento dos cursos:

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 2).

Nesse documento encontramos ainda asserções que enfatizam que cada curso, na elaboração do seu projeto pedagógico, levará em consideração:

II - [...] [os] diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica [...] tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – [que] a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (Ibid., p. 3).

Quanto aos pesquisadores que investigam a formação e a prática do professor dos anos iniciais, percebemos uma certa afinidade entre o que propõem (CURI, 2004; MOURA, 2002; NONO, 2005) e o teor do documento citado (BRASIL, 2002). Indicam os estudiosos que os acadêmicos precisam se envolver em situações pautadas pelo acesso aos resultados das pesquisas já realizadas, de forma articulada com o estudo do conhecimento matemático e com o envolvimento em atividades ligadas à prática docente. É importante que nesse processo haja um confronto entre esses estudos e aquilo que pensam e sabem sobre a Matemática, visando a superação de algumas distorções conceituais ou metodológicas e a autonomia desses futuros profissionais, frente à prática que desenvolverão.

Curi (2004) destaca que é importante desenvolver um trabalho dessa natureza, considerando que as influências que procedem tanto da formação escolar

como da formação acadêmica, auxiliam na constituição do conhecimento dos professores. Nesse sentido,

[...] quando professores têm pouco conhecimento dos conteúdos que devem ensinar, despontam-se dificuldades para realizar situações didáticas, eles evitam ensinar temas que não dominam, mostram insegurança e falta de confiança [e isso poderia comprometer a aprendizagem das crianças] (p. 162).

Acreditamos que esse é um campo que merece um pouco mais de atenção por parte da formação inicial, no sentido de favorecer o domínio “[...] de uma fundamentação sólida do conhecimento do conteúdo” (SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 1989, p. 27).

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

Indagamos às entrevistadas se julgavam que o livro didático de Matemática, que utilizavam com os alunos, contribuía com o trabalho que desempenhavam como professoras. Todas afirmaram que de alguma forma isso acontecia, porém, as respostas emitidas demonstram diferentes entendimentos.

Rose ressaltou que buscava no livro informações relacionadas às explicações dos conteúdos:

Como eu tenho dificuldades com a Matemática eu tento me basear nele, apenas nas explicações... Eu tento pesquisar em outros livros também da 1ª série. Pra fazer uma explicação legal, fazendo com que eles entendam. Formulando uma brincadeira em cima daquilo pra eles entenderem ainda mais... Dando exemplos, essas coisas... Mas eu acho que é importante ter o livro didático, por que você vai se basear no quê? Você vai ficar só produzindo atividades? É bom você ter alguma coisa, vai que você esquece de alguma coisa! Você está lá, te dá um branco, sei lá! Pode te dar, de repente você está com um monte de coisas pra fazer e... É bom ter ali, pra dar uma olhada (ROSE em entrevista – grifo nosso).

As informações reveladas por Rose demonstram que tanto o livro didático que usava com as crianças como os outros que selecionava, eram consultados com a finalidade de auxiliá-la na superação das dificuldades que surgiam em sua prática. De acordo com os esclarecimentos que fez, essas consultas favoreciam o acesso às sugestões do autor (do livro didático) em relação às possibilidades de transformar o conteúdo previsto para ser abordado em algo compreensível para o aluno

(SHULMAN, 1986). Além de mencionar tal contribuição, Rose ressaltou ainda que o livro facilitava seu trabalho por ter em sua composição atividades previamente elaboradas.

Bianca também indicou tais atividades como algo que a auxiliava, tendo em vista que era prático propor aos alunos questões que já haviam sido preparadas. Disse que as mesmas eram “bem elaboradas” e como não sabia preparar outras com a mesma “qualidade”, preferia aplicá-las.

Monalisa percebeu nos diferentes livros didáticos consultados e naquele que usava com os alunos, a presença de atividades e/ou temas que julgava interessantes e outros que considerava irrelevantes ou inadequados por falhas na abordagem. Como exemplo mencionou que os enunciados eram difíceis de serem compreendidos. Esses julgamentos, atrelados ao que imaginava que os alunos entenderiam, norteavam suas escolhas no momento de selecioná-los.

De modo geral, as explicações das entrevistadas são similares aos dados coletados por Nono (2004), no que diz respeito ao uso do livro didático como fonte de consulta e orientação para o trabalho do professor, em relação ao preparo das aulas, à seleção das atividades e ao ensino de conhecimentos específicos.

As informações adquiridas junto à Bianca, Rose e Monalisa nos levam a supor que pouco a pouco, à medida que consultavam os livros para sanar dúvidas relativas aos conteúdos que ensinavam, para elaborar e/ou selecionar atividades ou para criar/adaptar uma maneira de explicar um assunto novo, as três acionavam saberes que contribuía com suas práticas e eram, ao mesmo tempo, (re)formulados, ampliados, construídos a partir de suas experiências e (re)utilizados. Esses saberes, mesmo que ainda de forma embrionária, estavam ligados: ao conteúdo matemático previsto para ser ensinado naquele segmento; a uma maneira de pensar nas aulas que ministrariam; ao modo como atuariam para que os alunos aprendessem, às possibilidades que existiam em relação à formulação dos exercícios e à avaliação e utilização do próprio livro.

Só é possível promover essa articulação, mobilização, criação e validação dos saberes na experiência porque o saber experiencial é

[...] um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho (TARDIF, 2005, p. 110).

A suposição que apresentamos ao longo do parágrafo anterior é reforçada na advertência que Bianca fez sobre esse assunto e nas elucidações de Monalisa acerca de uma atividade sugerida pelo livro didático:

[...] Mas, vem cá, **no começo eu não usava nem esses livros**. Não dava pra nada! **Porque eu não gostava do livro. Achava que o livro didático tinha que trazer sempre coisas diferentes** e eu achava que aquele livro não dava certo. **Aí eu comecei a ver que têm exercícios naquele livro que podem ser usados nas tarefas e eu comecei a usar mais de um livro**. Mas só pra ter uma noção, **no de Matemática eu usei só os [tópicos] da adição e os números naturais eu ainda nem queria usar, porque eu já tinha dado muitos exercícios, mas eu falei: Ah, vamos dar pra reforçar** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

[...] **Teve uma atividade de uma cestinha, que eles não entenderam o que era pra fazer** [...]. Porque a cestinha estava mal colocada, eles tinham que perceber que era preciso tirar um ovinho de cada cestinha. **Eu não pensei na hora que eu coloquei aquela atividade**. Eu olhei e não raciocinei. **Só raciocinei depois que dei e vi a dificuldade deles. Aí, eu não saí dessa enrascada, eu fiquei nela** (risos). Fiquei nervosa! [...] Vi que eles não entenderam e ficaram: Professora, mas eu não entendi. Ah, você não entendeu, tá bom, então vamos contar aqui. Aí eu explicava: Olha... Eu fui explicando... Mas eu não entendi! Você não entendeu? Então vou explicar de novo. Então eu expliquei, expliquei, expliquei e expliquei... Não entendi! Está bom, não entendeu? Mas é assim. E já impus, sabe: É assim! Só que eu disse assim: Vamos colocar a resposta aqui e depois... Sei lá, eu dei uma enrolada neles lá e enrolei... Mas por dentro eu fiquei: Puxa! Eu... [...] (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Bianca enfatizou que, ao comparar o modo como avaliava o livro didático no começo do ano letivo ao que pensava na época da entrevista, percebeu que algumas alterações já haviam ocorrido considerando que inicialmente rejeitava o livro. Informou que essa mudança aconteceu à medida que vivenciou novas experiências na docência e novos julgamentos ao livro foram realizados. Ou seja, gradativamente, o embate com as situações da prática e com as retomadas ao livro interferiu em sua compreensão sobre esse mesmo livro e sobre sua prática.

Monalisa também demonstrou que modificou seu entendimento ao se deparar com um difícil momento causado pelo fato de não ter examinado previamente o conteúdo de uma certa atividade. Ao aplicá-la, não compreendeu o que estava sendo solicitado no enunciado e não soube como encaminhá-la. Viu-se, assim, em uma situação constrangedora por não saber como sanar as dúvidas que surgiram em sala de aula e decidiu que passaria a avaliar com antecedência as questões que seriam adotadas.

Em síntese, esses dois exemplos complementam os anteriores e nos permitem reiterar que, de modo geral, os livros didáticos utilizados favoreciam o

desenvolvimento do trabalho de cada uma e por meio das tentativas de superação das exigências do cotidiano escolar, das avaliações que faziam tanto desses livros como do trabalho que desenvolviam, nossas entrevistadas teciam novos saberes a partir dos já existentes (TARDIF, 2005), que por sua vez, colaboravam com a prática que desenvolviam.

As professoras explicitaram e justificaram os critérios que normalmente empregavam para selecionar, dentre as atividades dispostas nos livros didáticos, aquelas que utilizariam com os alunos.

Rose explicou que poucas foram as vezes em que usou o livro com os alunos, pois acreditava que os mesmos já dominavam aquilo que estava sendo proposto, portanto seria um esforço desnecessário:

Ah, eu tiro um pouco daqui e tiro um pouco dali, ou tiro coisas de um outro livro meu. Tanto é que eu não uso muito o livro de lá [da escola]. Eu tiro mais coisas minhas, de livros que eu tenho, porque têm coisas que não têm muito a ver, de serem trabalhadas. **Eles já sabem muito além daquilo...** Eu não sei, as crianças hoje em dia estão muito avançadas e têm coisas que são fracas, eu acho fracas para eles. **Aí eu dou só uma pincelada, só pra ver o que eles sabem, que eles realmente sabem e vou passando pra frente...Você trabalhando no dia-a-dia com eles você vê no que estão tendo dificuldades e no que não têm dificuldades**, no que estão precisando de informação. Então, você já tem uma noção. É como eu te falei, eu conheço cada um... São vinte e dois (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Conforme os esclarecimentos dessa professora, suas aulas não eram preparadas com base no livro adotado pela escola e sim de acordo com as sugestões que encontrava em outros livros. Era por meio do acompanhamento do desempenho dos alunos, que julgava e decidia se valeria a pena selecionar/aplicar os exercícios que encontrava e assim, gradativamente, Tateando, verificava quais escolhas foram as mais adequadas e poderiam ser mantidas/repetidas e quais deveriam ser descartadas (TARDIF e GAUTHIER, 2001; TARDIF, 2005).

Monalisa, diferentemente de Rose, afirmou que seguia a ordem disposta no livro e ao ser instigada a explicitar os motivos que nortearam tal opção, a professora respondeu:

[...] Porque eu acho, sei lá... **eu penso neles também** (Referindo-se aos alunos). Por exemplo, eu tô na unidade um, aí, não quero a unidade um e vou lá pra unidade quatro? **Matemática não é como Ciências que eu posso... é tudo interligado.** Não é! Matemática não é assim. **Então, eu prefiro ir na seqüência** (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Para essa professora, o encadeamento exposto no livro didático deveria ser respeitado por estar organizado em consonância com os pré-requisitos que existem entre os conteúdos matemáticos. Como acreditava que não dominava o assunto, sentia-se incapaz de impor uma ordem diferente daquela apresentada.

Embora alguns livros didáticos tenham a proposta de encadear os conteúdos, estudos relacionados à formação do professor e ao início da docência evidenciam que a falta de segurança dos novatos frente ao uso dos livros se deve, principalmente, à falta de domínio do conhecimento do conteúdo (SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 1989; SHULMAN, 1987).

Bianca comentou que inicialmente aplicava as atividades expostas no livro sem distinguir se seriam respondidas por crianças alfabetizadas ou não. Porém, a diretora de sua escola pediu que planejasse as aulas e selecionasse as atividades de duas maneiras distintas: uma voltada para os alunos já alfabetizados e outra para os demais. Assim, passou a examiná-las e a separá-las em sintonia com essa solicitação. Pedimos, então, que exemplificasse esse procedimento:

[...] Por exemplo, **quando a gente estava trabalhando na adição, eu dava mais tarefas desses livros pra esses alunos [alfabetizados], porque aí eu leio em casa e escolho os exercícios que eu mais gosto, porque há um grau de dificuldade um pouquinho mais avançado.** Quer dizer, eu separo uns mais avançados, faço um x e na hora eu coloco no quadro os números que eu quero que eles façam. **Alguns dos que têm mais dificuldades mexem pouco nos livros [...]** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Nesse excerto verificamos que as decisões tomadas em relação ao encaminhamento das atividades, foram pautadas pelo conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987), traduzido por Bianca como a preocupação com a criação de meios para que os alunos alfabetizados ou não, aprendessem o que seria ensinado. A distinção que havia entre os dois conjuntos de alunos destacados era foco da sua atenção e, portanto, considerada na realização do seu trabalho.

A professora enfatizou também que, no encaminhamento das aulas, não seguia a ordem disposta no livro. Ao justificar os motivos dessa opção e explicitar a maneira como preferia agir ressaltou:

[...] Porque **eu não consigo ainda [dizer]: Abram o livro na página vinte e vamos ler! O que é adição?** Eu não consigo e não sei também se é assim que tem que dar... **Eu coloco o título da adição [no quadro] e vou explicar da minha maneira. Ou vou explicar por canudos, palitos como que é.** Aí eu pergunto se alguém sabe, aí eu vou dando exemplos

e assim vai indo... até a hora de começar os exercícios, mas eu não tenho essa rotina de ler o que é (Referindo-se à definição apresentada no livro) (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Observamos neste excerto a indicação de duas maneiras de abordagem de um conteúdo novo: uma baseada na leitura da definição disposta no livro didático – contestada pela professora – e outra pautada naquilo que a mesma entendia sobre o assunto – empregada no encaminhamento das aulas.

Em decorrência dos esclarecimentos que fez sobre o modo como normalmente encaminhava as aulas ao ensinar algo novo, pedimos à entrevistada que nos explicasse se saberia dizer onde aprendeu a ensinar da forma como mencionou. Como resposta obtivemos: “Eu não sei onde foi que eu aprendi. Será que foi de quando eu era pequena? Eu não lembro... Eu não sei. Na faculdade? A faculdade faz isso? Não, a faculdade faz você ler o conceito [ler a definição apresentada pelo autor]” (BIANCA em entrevista).

Percebemos que de antemão a professora assegurou que não sabia dizer onde aprendeu a atuar daquela maneira. Em seguida, passou a indagar-se sobre duas possíveis origens: a escola ou a graduação. Ao questionar-se sobre uma relação entre sua prática e a formação inicial, a própria entrevistada respondeu que isso não existia porque o tipo de procedimento sugerido na época da graduação era outro.

Talvez não seja simples para Bianca ou para outros sujeitos identificar a origem de algumas práticas empregadas na docência, considerando que foram construídas durante uma trajetória de vida (TARDIF, 2005) e por não fazerem parte, em sua totalidade, de sua consciência (PERRENOUD, 2001).

Questionamos as professoras se receberam da equipe pedagógica algum documento relacionado à Matemática, como programa ou plano global/anual/mensal e pedimos que citassem quais dúvidas/dificuldades enfrentaram a esse respeito. Monalisa assegurou que nada lhe foi entregue e Bianca, que também garantiu não ter recebido nenhum documento ou orientação, contou um fato que ilustra uma situação relativa a essa temática:

Ainda [...] no primeiro dia que eu passei na prova (Referindo-se à seleção para obter o emprego), fiz a prova na quinta, ela [a diretora] me ligou na terça-feira. Aí eu fui na quarta-feira pela manhã né? Ela foi me mostrar a escola, falou sobre o salário... eu cheguei, tá, vou e **pergunta pra ela: Quais são os conteúdos que eu vou dar?** Quem vai me dizer isso? Aí ela disse: **Mas eu vou ter que te dar os conteúdos? Meu Deus!**

[Pensei:] Se não é você, quem é? (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

A falta de acesso e de orientação sobre os conteúdos que precisavam ensinar foram apontados como fatores que dificultaram ainda mais a realização do trabalho das duas professoras iniciantes (BIANCA e MONALISA). Para Monalisa isso demonstrou falta de organização por parte da equipe pedagógica, que deveria tê-la orientado. Bianca, que teve a idéia de perguntar à diretora quem poderia ajudá-la nesse sentido, obteve como resposta uma nova indagação formulada com a intenção de dizer que, na verdade, ela deveria se responsabilizar por tal definição.

A professora Rose, ao responder a esse mesmo questionamento comentou que logo após sua contratação

[...] teve um curso [promovido pela Secretaria Municipal de Educação] **e eles deram um plano** [...] com aquele plano [...] você vai fazendo... **Eu tenho esse plano comigo, daí eu tiro de lá o que eles querem que seja dado num ano. Só, que você vai escolher o que você vai dar primeiro, é tudo misturado...** [...] Então, você tem que ficar folheando, falando: Não, isso aqui eu vou ensinar agora no primeiro bimestre [...]. Fizeram assim: Matemática! Aí colocaram lá. Português! Entendeu? **Eu tive dificuldades, claro!** Logo no curso eu tive dificuldades, **ainda bem que tinha as outras professoras que já sabiam mais ou menos como eles usam isso** [...]. Daí, **a gente tinha que montar o plano do primeiro bimestre, lá no curso.** Pra já começar a ver como que é e ir entregando pra eles, pra saber se a gente realmente tinha entendido. Isso já foi o nosso 1º bimestre [...]. Eu tive muita dificuldade! Bastante, bastante... Até agora eu estou tendo... (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Observamos que Bianca e Monalisa asseguraram que não receberam nenhum tipo de apoio no momento de selecionar e organizar os conteúdos que seriam ensinados no decorrer do ano. Diferentemente, Rose expressou que, apesar de ter se envolvido em um curso voltado para tal especificidade e ter recebido apoio de seus pares, ainda se sentia bastante insegura por serem muitas as dificuldades encontradas. Para enfrentá-las, continuava contando com a ajuda de uma professora experiente que lecionava na mesma escola (TARDIF, 2005).

Essas asserções nos levam a indagar: Devemos esperar que os professores novatos tenham condições de eleger, sem qualquer tipo de apoio/orientação, os conteúdos com os quais trabalharão conforme sugeriu a diretora da escola na qual Bianca lecionava? Ou seria mais indicado que pudessem contar com a colaboração de alguns profissionais experientes? E quanto à formação inicial, qual seria a sua responsabilidade em relação ao estudo dos saberes curriculares?

Tardif (2005) esclarece que os saberes curriculares “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (p. 38). Essa aprendizagem deve acontecer, “[...] na formação inicial e contínua, uma vez que são considerados norteadores das atividades de docência” (GRIGOLI, TEIXEIRA e LIMA, 2003, p. 112).

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola

No que se refere ao planejamento das aulas, encontramos em Monalisa a informação de que os conteúdos matemáticos ensinados eram selecionados em consonância com a seqüência imposta pelo livro didático adotado pela escola. Assim, a professora primeiramente verificava, nesse livro, qual conteúdo seria abordado e, em seguida, examinava o teor das atividades sugeridas.

Os depoimentos citados e outros que apresentou na seqüência, acerca do planejamento das aulas, coadunam com o que os pesquisadores denominam por conhecimento pedagógico do conteúdo: “[...] eu olho e estudo a questão e elaboro na minha mente como que eu vou explicar aquilo pra eles. Aí depois eu escrevo como eu vou fazer aquilo” (SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 1989; SHULMAN, WILSON e RICHERT, 1987).

A professora informou ainda que, na seqüência, selecionava em outros livros atividades que tivessem relação com o conteúdo escolhido, para isso as examinava com o intuito de verificar se poderiam ser consideradas interessantes para os alunos. Ao término, entregava à coordenadora da escola o caderno com os planos elaborados, que por fim conferia tudo e tecia alguns comentários sobre o teor dos mesmos.

Bianca, diferentemente de Monalisa, não se preocupava em seguir a ordem imposta pelo livro didático usado com os alunos, mas no momento de planejar, tinha preocupações muito parecidas com aquelas apresentadas por essa professora a respeito da organização e do encaminhamento das aulas:

[...] Primeiro me preocupo com o que eu vou ter que ensinar naquela semana e a maneira como eu vou ter que dar aquilo. Porque aquilo [o conteúdo] você acha em qualquer livro. Mas e aí? Aquilo você pega e você tem que saber: Essa aula você vai conseguir dar? Vai dar pra

aprender? Por quanto tempo você vai ter que seguir com o livro? Como eu preparo uma atividade com esse conceito? (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Rose explicou que a direção da escola agrupou em sua turma os alunos com bom desempenho e isso era levado em conta na hora de planejar as aulas:

Eu me preocupo em colocar uma quantidade de exercícios... e colocar a mais, porque às vezes você calcula um tempo que você vai usar e não é. É bom você sempre colocar a mais, porque não pode faltar! É sempre bom sobrar. Em Matemática eu me preocupo em colocar calendário, dias da semana... De acordo com o dia-a-dia. Eu falo pra eles assim: Gente! Eu coloco um conjunto de florzinhas, pra perguntar: Quantos objetos têm aqui? Tá usando a unidade, a dezena, usando dúzia... O que dá pra gente comprar usando dúzia? O que dá? O limão... **Eu tiro essas idéias do meu dia-a-dia mesmo, né? Eu uso coisas que eu acho que eles vão precisar, se eles forem ao supermercado pra saberem o preço de alguma coisa, sabe? [...]** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

As asserções das professoras acerca dos planos que elaboraram apontam vários elementos. O primeiro deles diz respeito ao ato de planejar, que na prática, não representa “[...] um momento de pura liberdade no qual o professor escolheria, serenamente, os objetivos parciais, as estratégias de animação, o material ou um fio condutor” (PERRENOUD, 1993, p. 46). Trata-se de um momento de tensão, no qual o docente tem em mente as seguintes preocupações: “[...] não perder tempo, avançar o programa anual; [...] manter a ordem, assegurar um funcionamento do grupo favorável à comunicação e ao trabalho” (Ibid., p. 46) e criar meios que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

No caso do professor iniciante há pelo menos um elemento que agrava essa situação: tudo o que ele planejar será ensinado pela primeira vez e, portanto, ainda não foi possível construir saberes a partir da experiência (TARDIF, 2005; GAUTHIER, *et al.*, 1998). Isso desencadeia dúvidas como: o que preciso ensinar? Como vou ensinar esse conteúdo? Será que meus alunos entenderão? Que tipo de atividades preciso preparar? Onde posso encontrar informações que me auxiliem?

Bianca garantiu que o mais complicado era, exatamente, selecionar o conteúdo que seria trabalhado e criar uma forma de ensiná-lo. Como nem sempre sabia como agir quando se via frente a essa dificuldade, afirmou: “Ah, eu faço do jeito que eu, eu acho que tá certo e vou toda angustiada pra escola... Pra dar”.

A professora explicou que, frente às limitações, pedia com frequência o apoio da diretora da escola que, normalmente, atendia às solicitações e fornecia

várias informações. Assim como outros novatos procedem diante de situações semelhantes (TARDIF, 2005), Bianca esclareceu que também costumava solicitar o auxílio de uma amiga da graduação que já lecionava e dela recebia importantes contribuições.

As preocupações da professora Rose são similares às dúvidas de Bianca. Acrescentou apenas um elemento que, normalmente, norteia a elaboração dos planos de aula dos professores dos anos iniciais ao se preparem para ensinar um conteúdo matemático: tentar articular os conteúdos que ensinarão às situações do cotidiano (MAIA, 2000; VASCONCELLOS, 2005).

Rose também considerou a escolha dos conteúdos ensinados como a tarefa mais difícil e nessas circunstâncias normalmente se perguntava:

[...] **será que isso aqui vai ser importante? Será que é melhor eu dar isso agora?** Tem tanta coisa também, que eu falo: Não, isso aqui não. Vou colocar isso aqui que é mais importante agora, nesse momento (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Os questionamentos expressos por Rose nesse excerto, também foram mencionados pelas demais professoras que não sabiam como agir no momento de elencar os conteúdos e dão origem a outros: quais critérios devem nortear as escolhas que os professores fazem em relação aos conteúdos que ensinam? Existe algum tipo de hierarquia entre esses conteúdos? Qual é, nesse sentido, a responsabilidade da formação inicial na preparação desse profissional?

No que diz respeito aos conteúdos com os quais trabalha, acreditamos que o professor precisa compreender

[...] não só como algo funciona [...]; [ele] deve entender porque é assim, em quais fundamentos isso é garantido e afirmado, e em quais circunstâncias nossa crença nessa justificativa pode ser diminuída ou negada. Além disso, nós **esperamos que os professores entendam porque um dado tópico é particularmente central para uma disciplina, ao mesmo tempo em que um outro pode ser de alguma forma periférico.** Isso será importante nos julgamentos pedagógicos (SHULMAN, 1986, p. 9, grifo nosso).

Nesse sentido, é no desenvolvimento da formação inicial que esse tipo de estudo precisa ser primeiramente considerado (Ibid.). Em relação à professora Rose, por não saber como proceder perante a necessidade de escolher os conteúdos, esclareceu que pedia ajuda às professoras com quem trabalhava:

[...] **O que você está dando agora? Eu pergunto muito isso pra elas, né?** Só que daí elas falam: Você tem que ver a realidade dos seus alunos, porque os meus estão desse jeito e os seus, como é que estão? Aí, elas tentam me ajudar também, algumas... Eu vou percebendo isso. Aí quando eu tenho dúvida eu tenho que perguntar, mesmo sendo ruim. **Eu não gosto muito de perguntar porque parece que eu sou burra, né?** Ficar perguntado essas coisas (risos). Aquilo gera um bloqueio, **você não quer perguntar, mas você tem que perguntar!** Porque é pior você ficar com aquela dúvida, o aluno fica sem progredir porque você está com uma dúvida (ROSE em entrevista – grifo nosso).

As explicações de Rose evidenciam que a situação com a qual se deparava, causava-lhe um embaraço por não saber como proceder frente aos problemas que emergiam e por ter que solicitar, com frequência, o auxílio de outros profissionais. Nessa busca por ajuda contava com uma amiga que normalmente estava disposta a colaborar e a deixava à vontade para dizer: “[...] Olha, eu não sei isso. Aí ela, [a amiga], fala: Não, é normal! Você tá no começo, eu também tive, já passei muito por isso. Então, ela tenta me deixar tranqüila”.

Acontece que na busca por ajuda nem sempre Rose encontrava pessoas com a mesma disponibilidade dessa amiga e reiterou que, ao expor suas dificuldades para outras pessoas, dava margem para o surgimento de alguns julgamentos:

[...] têm umas pessoas que [...] se trancam mais, ficam te olhando assim... Não sei! Te causa... **Eu fico meio insegura de perguntar [...] e a pessoa:** Ai, tá perguntando isso! **Por que está aqui? Devia saber! Por que está dando aula?** Infelizmente têm pessoas que pensam dessa maneira. Se negam. Têm pessoas que até às vezes você pergunta e a pessoa: Ah, tá! Fala que vai ver e depois não tá nem aí. Então quer dizer, que não há interesse. (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Solicitar a colaboração de alguém também pode ser um impasse para aquele que se encontra no início da carreira, pois, o sujeito se vê diante do aparecimento de vários problemas, da necessidade de ter que aprender a solucioná-los e para isso precisa, algumas vezes, contar com a colaboração de outros. Entretanto, pedir a contribuição de alguém implica se expor e estar aberto às críticas (VEENMAN, 1984). Por esse motivo, nossas entrevistadas disseram que muitas vezes preferiam tentar agir por conta própria, tomando decisões a partir daquilo que consideravam como mais indicado.

Pedir ajuda e ter receio de ser avaliada por terceiros também era uma preocupação de Monalisa. No entanto, elencou como principais dificuldades a escolha dos recursos que poderia usar para ensinar um novo conteúdo e a seleção das atividades que utilizaria com as crianças:

Ah, eu tenho a dúvida de escolher o material certo. Será que a atividade que eu vou preparar vai ser fácil ou difícil? Às vezes a gente olha e diz: Que atividade legal! Quando você pára pra ver você percebe que ela é legal, mas é um pouco difícil. Você tem que responder primeiro pra depois passar pra eles (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

É curioso observar que essa professora foi a única que não citou qualquer dúvida ou dificuldade atrelada à escolha dos conteúdos que ensinaria. Isso provavelmente se deve ao fato de que os conteúdos já estavam sequencialmente dispostos no livro didático e como ela seguia a ordem disposta, sua preocupação se restringia à criação de uma forma de ensiná-los. Assim, apontou como principal angústia a insegurança que sentia quando se tratava de solucionar as atividades que constavam nesse livro. Essa aflição nos levou a indagá-la a propósito das alternativas que buscava para que pudesse solucioná-las. Em sua resposta obtivemos a informação de que, nessas ocasiões, consultava o material de apoio que acompanhava o livro didático para que pudesse encontrar uma resposta. Como isso nem sempre contribuía com a superação das dúvidas, procurava outras alternativas: recorria às sugestões das professoras que lecionavam na mesma escola, procurava subsídios em outros livros, ou tentava resolver as atividades sozinha.

Nas ocasiões em que nenhuma dessas tentativas favorecia a solução das suas dúvidas, Monalisa assegurou que seguia a seguinte orientação: “[...] o meu pai sempre falou para mim que quando a gente tem que fazer alguma coisa, aquilo que é mais difícil, a gente vai deixando...”

A jornada apresentada pela professora nos leva a ressaltar mais uma vez a complexidade que envolve a prática docente, em especial, quando se trata de um iniciante. Os problemas que emergem do dia-a-dia podem, inclusive, levá-lo a esgotar todas as possibilidades que lhe vêm à mente, na busca por soluções (LIMA, 2006; TARDIF, 2005). No caso de Monalisa observamos que nessa busca mobilizou saberes pré-profissionais e profissionais (TARDIF, 2005).

Enquanto falava sobre as dificuldades, Monalisa destacou: “[...] Matemática [...]? Nunca foi... o meu forte”!

Talvez seja realmente, dentre outros fatores, a falta de domínio do conhecimento do conteúdo matemático (SHULMAN, 1986) e de afinidade com esse conhecimento, fatores que interferiam na relação da professora com a área. Por essa razão: a) optava por encaminhar as aulas exclusivamente em consonância com o livro didático; b) tinha dificuldades no momento de solucionar os exercícios propostos pelos livros e c) sentia-se limitada diante da escolha dos recursos que

poderiam ser utilizados ao ensinar (SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 1989; SHULMAN, 1986).

Para que pudéssemos compreender um pouco da dinâmica implementada pelas professoras Rose e Monalisa durante as aulas de Matemática, pedimos que nos revelassem algumas informações. À Bianca não fizemos essa solicitação em razão de ter explicitado anteriormente o modo como normalmente atuava nessas circunstâncias, por esse motivo, nos pautaremos nas elucidações já realizadas para delinear nossas considerações.

As demais entrevistadas informaram que agiam da seguinte maneira:

[...] Eu digo: **Hoje é Matemática**, nós vamos estudar... Vamos continuar o que já tínhamos começado sobre números... **Hoje vamos estudar a página 27**. Vamos lá ver o que está na página 27. **Olha que é uma atividade de seqüência! Essa seqüência é do quê?** De cores! Ah, então vamos lá. **Qual é a primeira cor da seqüência?** É verde. **E depois do verde?** Cor de rosa, alaranjado e marrom... **Terminei essa atividade do livro**, daí Matemática é o último tempo... eu [explico] **rapidamente a tarefa, porque eles não têm paciência**. (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Ah, **primeiro eu tento levar um exemplo de revistas, um calçado, ou um desenho**. Alguma coisa assim... **Aí explico**. Às vezes levo até música, que eu percebo que inclui [aquele conteúdo]. **Dou uma explicação, passo também no quadro, dou folhas xerocopiadas cobrando as atividades**, assim (ROSE em entrevista – grifo nosso).

As afirmações apresentadas indicam que as três professoras iniciavam o ensino de algum conteúdo por meio de explicações sobre o assunto abordado. Em seguida, os alunos eram instigados a solucionar alguns exercícios.

Monalisa reafirmou que nessas circunstâncias usava o livro didático como ferramenta. Rose, assim como Bianca, esclareceu que procurava usar como ponto de partida objetos ou ilustrações.

Ao compararmos os depoimentos das entrevistadas sobre esse assunto, àqueles fornecidos anteriormente (Capítulos 3 e 4) acerca da maneira como eram encaminhadas as aulas na época em que cursaram a Educação Básica e no período no qual estagiaram, percebemos certas relações: o ensino de um novo conteúdo parece ter início a partir dos esclarecimentos das professoras sobre o tema em estudo, mesmo nos momentos em que alguns objetos são utilizados (ROSE e BIANCA). Ao término das explicações, os alunos solucionam as atividades propostas (nos livros, nos cadernos ou em folhas xerocopiadas).

Essa relação entre a trajetória escolar e a prática docente que evidenciamos nas respostas das professoras foi ressaltada por Monalisa durante os comentários que

fez acerca de onde e como acreditava que teria aprendido a ensinar do modo como mencionou. Disse a professora: “Na escola, quando eu estudei. Não tem jeito, eu não conheço outro jeito... então eu repasso aquilo que eu aprendi. Muitas vezes eu acho que eu sou tradicional” (MONALISA em entrevista).

A professora, além de destacar que havia uma considerável ligação entre a vida escolar e as aulas que ministrava, afirmou que se considerava “tradicional” e mostrou-se indignada por ser cobrada a agir de forma diferente sem ter, no entanto, conhecimentos que lhe possibilitassem encontrar novas alternativas:

Olhando aqui do jeito que eu explico, é tradicional! Por mais que eu tente fazer esse... Fala a verdade? É o tradicional! Eu não fui ensinada na faculdade. Eles me falaram do tal do construtivismo, mas nunca me ensinaram Matemática do modo construtivista (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

Rose não estabeleceu nenhuma ligação entre a prática que desenvolvia e a trajetória escolar. Em sua ótica, o trabalho que realizava era influenciado por aquilo que aprendeu com os professores e com os colegas da graduação: “[...] eu acho que todo esse tempo na faculdade você vai aprendendo alguma coisa... e também eu tinha colegas na sala de aula da faculdade que me ajudavam também” (ROSE em entrevista).

Ao longo da entrevista essa professora sempre procurou exaltar o mérito de sua graduação ao falar sobre as aulas de Matemática, em especial, ao se tratar de temas relacionados à metodologia. Vários dos exemplos que apontou ressaltavam que, na época, havia uma forte preocupação com a utilização de materiais variados e que procurava inseri-los em suas aulas. Porém, conforme já apontamos, a própria Rose se surpreendeu ao tomar consciência de que agiu, algumas vezes, de forma parecida com àquela que viveu quando ainda era estudante (Capítulos 3 e 4).

De modo geral, as informações apresentadas pelas três professoras nos levam a supor que na prática, as aulas que ministravam tinham semelhanças com aquelas que viveram na escola embora fossem, algumas vezes, adornadas pela presença de diferentes materiais (CURI, 2004; TARDIF, 2005).

No caso de Rose, não estamos querendo suprimir a importância que a graduação teve em sua formação, apenas ressaltar que segundo seus relatos, na formação inicial houve uma valorização da utilização de estratégias e materiais com o intuito de favorecer o ensino da Matemática. Em nossa opinião, um trabalho como esse pode contribuir apenas com a compreensão de uma parcela da aquisição dos

conhecimentos curriculares e pedagógicos (SHULMAN, 1986). Porém, pode ter sido pouco considerado o estudo do conhecimento do conteúdo matemático.

Como tal valorização foi bastante acentuada e, normalmente, no meio escolar o uso de materiais concretos é bastante apreciado (CURI, 2004; GOMES, 2002; NONO, 2005) Rose priorizava esse uso em suas aulas. Assim, sentia-se satisfeita por atender às expectativas da equipe pedagógica, dos alunos e de outros envolvidos, acreditando que estava agindo de uma maneira inovadora, comparada àquela que descreveu ao se referir à sua trajetória escolar e às experiências desenvolvidas no estágio (Capítulos 3 e 4). Entretanto, como, no geral, os professores empregam em seu trabalho saberes advindos da trajetória escolar e da formação profissional, (TARDIF, 2005) conjecturamos, com base nisso e nas informações coletadas, que parte daquilo que Rose empreendeu no dia-a-dia tinha semelhanças com as aulas da época escolar e com as observações que ocorreram no estágio.

Essa nossa suposição é reforçada quando analisamos o teor do excerto que apresentamos a seguir:

Tinha uma menina lá [na faculdade] que dava aula há mais de sete anos e ela era muito boa! E ela, assim, **usava muito o construtivismo. E até tradicional**, porque ela falava: **Você não deve usar só o construtivismo. Você deve misturar as coisas.** Não tem como trabalhar só com esse método. Eu **aprendi bastante coisas com ela.** Ela é mais ou menos da minha idade, nova, né? Ela tinha só magistério por isso estava fazendo faculdade. Tanto é que conseguiu uma direção agora [...]. Eu nunca tive esse problema de falar pra ela que não sabia. Como agora, **quando foi pra fazer o plano, eu liguei e ela me ajudou** (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Nesse excerto Rose explica que sua amiga recomendou que adotasse, dentre outras formas de encaminhamento, procedimentos “tradicionalistas”. Como essa amiga foi apontada como uma professora “muito boa” e foi procurada, por mais de uma vez para auxiliá-la, tudo indica que tal recomendação foi acatada. No entanto, devemos nos lembrar que, esses mesmos procedimentos, agora valorizados, foram anteriormente rejeitados pela própria Rose, por serem avaliados como inadequados. Isso foi declarado quando a ela perguntamos se havia alguma ligação entre o trabalho que desenvolvia e a vida escolar ou entre esse mesmo trabalho e o estágio que realizou.

Talvez, por julgar incorreta a prática que era desenvolvida nas escolas nas quais estudou e estagiou, por tentar agir de forma diferente sem ter tempo e/ou

conhecimentos suficientes para pensar sobre o modo como agia (PERRENOUD, 2001), Rose não tenha percebido o quanto as experiências escolares influenciavam sua prática. Assim, na busca pela inovação, pedia ajuda a outras professoras ou buscava nas lembranças dos estudos da graduação possíveis alternativas. Entretanto, não percebia que as alternativas encontradas, algumas vezes, compactuavam com aquilo que acreditava repelir (Ibid.).

Perguntamos às participantes se haviam se deparado com a necessidade de ter que ensinar algo, nas aulas de Matemática, que ainda não dominavam. Bianca e Rose garantiram que ainda não tinham passado por essa situação. Em contrapartida, Monalisa afirmou que enfrentou dois empecilhos dessa natureza e informou que ambos envolviam exercícios do livro didático, conforme já delineamos nesse mesmo tópico.

Na seqüência indagamos se precisaram ensinar algum conteúdo que dominavam, mas não sabiam como abordá-lo. Todas disseram que sim.

Bianca revelou que estava começando a ensinar números pares e ímpares naqueles dias e por não saber como abordaria o assunto decidiu consultar as atividades propostas pela professora de seu sobrinho, para que tivesse alguma inspiração:

Então, eu vi numa atividade do meu sobrinho **que ela colocou a reta, né? A reta numérica. Mostrou** pra eles **os números, dividiu as folhinhas coloridas, cortou como se fosse uma mão e a outra mão e aí você colocava os números pares e os números ímpares. Então eu pensei: Meu Deus! Par! Isso vai ser decoreba. E aí estou pensando em alguma maneira que faça com que eles assimilem qual é o motivo desses números serem pares e ímpares. É aí que eu acho que vou precisar também buscar um pouquinho mais, porque eu ainda não consigo mostrar isso. Tá, você vai colocar os pares aqui e os ímpares aqui, mas e aí?** (Entrevista – grifo nosso)

Observamos nesse fragmento que retiramos dos esclarecimentos feitos por Bianca, que a mesma não sabia como abordaria um assunto novo em sala de aula. Sentiu-se, então, instigada a localizar junto aos materiais do sobrinho, alguma atividade que envolvesse o tema de seu interesse e assim poderia julgar se a utilizaria ou não. Acontece, que a atividade encontrada não foi plenamente acatada, por ter sido considerada um exemplo de algo que valorizava a memorização. Em função dessa constatação ainda não sabia como agiria, mas decidiu que seria preciso criar uma maneira de encaminhar a aula para que, ao invés de memorizar, os alunos realmente compreendessem o tema que seria estudado.

Como Bianca poderia solucionar esse problema? Será que ela dominava o conteúdo que precisava ensinar?

As informações apresentadas nos revelam, por um lado, que inicialmente Bianca não compreendia o conteúdo que ensinaria e não tinha clareza sobre as prováveis maneiras que poderia adotar para ensiná-lo. Por outro, notamos a indicação de que tinha um conhecimento relacionado aos critérios que norteavam a preparação e o encaminhamento das aulas. Isso se tornou evidente quando, ao examinar o material que havia encontrado, destacou os motivos de sua insatisfação.

Rose nos relatou um episódio que também demonstra o enfrentamento desse tipo de problema. Contou que ao iniciar o trabalho com Sistema de Numeração Decimal, apresentou várias explicações e apesar de ter procurado diversificar os exemplos, os alunos continuavam repetindo:

[...] **Professora, eu não entendi!** Aí (risos) **eu tentava levar outros exemplos**, sabe? Sempre tentando fazer coisas novas, levar cartazes, explicando o que é dezena, o que é centena. **Daí chamava:** Vem cá, por exemplo, você tem dez tomates. Não são dez? Não são dez unidades? É uma dezena. Se você tem nove, são nove unidades. Se você tem um, o que é? Uma unidade. Até nove são unidades. Chegou no dez é dezena. Se você tem duas dezenas quanto é? Se uma dezena são dez, duas vão ser quanto? Não são vinte? **Pra explicar isso eu tenho dificuldade. Porque eles são muito pequeninos pra entender** isso [...]. Quando dizem que não entenderam eu tento arranjar outro método, outra explicação pra clarear mais. Eu **comecei a explicar isso essa semana e percebi que não está muito claro pra eles**. Então estou **pesquisando, vendo o que eu vou usar pra que eles entendam** mais [...]. **Como não teve jeito eu tentei passar exercícios pra que eles analisassem, até para os pais... Às vezes até os pais conseguem passar e você não consegue**, entendeu? Porque eles convivem com a criança e eles sabem qual é a dificuldade. Isso é, quando o pai convive realmente (ROSE em entrevista – grifo nosso).

De acordo com essa declaração supomos que, embora tivesse empregado várias tentativas para solucionar as dúvidas dos alunos, faltou à professora uma melhor compreensão sobre a estrutura do conhecimento que abordou. Essa falta de domínio pode ter interferido na escolha dos materiais e dos procedimentos empregados e fez com que lançasse mão de exemplos pouco pertinentes (SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 1989; SHULMAN, 1986). Como o encaminhamento empregado e os exemplos citados não favoreceram a compreensão dos alunos, a professora se viu diante de um impasse e decidiu transferir aos pais, a responsabilidade pela superação das dificuldades das crianças. Devemos nos lembrar que Monalisa também mencionou, anteriormente, que tomou essa mesma decisão ao

enfrentar uma situação semelhante. Em nosso ponto de vista é como se ambas transferissem aos pais uma responsabilidade que elas deveriam assumir. Ao mesmo tempo, quem sabe, esperassem aprender com esses mesmos pais uma maneira de ensinar.

Para lidar com as dificuldades que ainda emergiriam, a professora explicitou:

[...] **eu marquei com a minha amiga**, amanhã na casa dela, **porque ela tem bastante experiência**, nisso. **Porque saber eu sei, mas eu tenho que saber fazer com que eles entendam**. Eu vou pra casa dessa minha amiga pra tentar levar uma coisa nova na segunda-feira, pra tentar clarear (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Rose acreditava que dominava o conteúdo previsto para ser ensinado (Sistema de Numeração Decimal) e por esse motivo não se preocupou em retomá-lo/estudá-lo e sim em preparar cartazes e buscar informações ligadas à formulação de exemplos que favorecessem a aprendizagem das crianças. Porém, durante a aula, ao se defrontar com a falta de compreensão dos alunos, não soube como agir e percebeu que tudo o que havia preparado pouco a ajudou.

Vale lembrar que tanto Rose como Bianca asseguraram anteriormente, que nunca tiveram que ensinar algo que não dominassem. No entanto, ao serem indagadas sobre dificuldades que surgiram em relação ao ensino dos conteúdos matemáticos que abordaram, as duas mencionaram os problemas citados.

Será que Rose e Bianca realmente dominavam tais conteúdos?

É provável que ambas tivessem limitações, mas julgavam que os conteúdos selecionados eram fáceis e que seus conhecimentos seriam suficientes para ministrar as aulas. Preocuparam-se, desse modo, somente com o encaminhamento das aulas.

Monalisa afirmou que se defrontava, no cotidiano escolar, com a dificuldade de não saber como ensinar e que isso decorria das lacunas deixadas por sua formação: “Como ela (Referindo-se à graduação) não ensinou eu vou pensando...”

Considerando essa limitação e a afirmação de que “tirava da sua imaginação” a maneira mais indicada para ensinar os alunos, indagamos à professora quais alternativas normalmente encontrava, nessas circunstâncias:

Olha, eu faço do modo tradicional, como aprendi na minha infância e vejo que o caminho é esse modo tradicional. E eu sei que eles não entenderam, eu fico com dó. Mas se eu não consigo transmitir, **se eu não**

sei, eu vou ter que fazer desse jeito (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

As considerações de Monalisa nos mostram o desconforto que sentia perante a necessidade de ter que ensinar algo, mesmo sem saber como proceder. Isso a levava a julgar sua formação inicial e a recorrer, contra sua vontade, à mobilização de saberes escolares (TARDIF, 2005). O fato de mobilizar esses saberes não acabava com a aflição da professora, na verdade dava origem a novas angústias, tendo em vista que em sua avaliação, os alunos continuavam sem compreender aquilo que havia sido ensinado.

Enquanto falava sobre suas dificuldades, Monalisa fez uma breve análise do curso de graduação do qual fez parte dizendo que os conhecimentos estudados foram insuficientes/inadequados e por isso tinha muitas dificuldades na hora de ensinar os conteúdos (TARDIF, 2005; VEENMAN, 1984). As outras duas professoras também comentaram que, ao estabelecer um elo entre a formação inicial e o trabalho com a Matemática, percebiam que as maiores limitações surgiam no momento de planejar

[...] você fica meio em dúvida, **porque você sabe que vai dar conta, mas como você vai usar aquilo dali?** Tem que explicar, em detalhes, pra que vai servir e qual o objetivo que você tem com aquilo ali. Qual metodologia? Eu tenho muita dificuldade nisso daí (ROSE em entrevista – grifo nosso).

Buscar como ensinar os conceitos. Ensinar os conceitos, preparar as aulas... Isso é o pior. Você sabe, sabe todos os conceitos, porque são conceitos básicos, né? Mas não consegue como ensinar aquilo. Até como dar, você tem um monte de opções, mas **você não sabe como vai conduzir a aula**, se você acha que vai ter bons resultados, se eles vão entender daquela maneira ou não (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Curiosamente observamos que, em relação ao trabalho com a Matemática, a maior preocupação apontada pelas três professoras refere-se, no geral, ao encaminhamento das aulas.

Rose e Bianca explicaram que tentavam superar essa limitação solicitando a ajuda de outros profissionais, consultando livros ou sites na internet. Monalisa já havia esclarecido que para enfrentar as dificuldades, primeiramente pensava sobre o modo mais indicado de encaminhar as aulas e em seguida, procurava pôr em prática a decisão que havia tomado. Depois fazia novos julgamentos acerca das ações implementadas e tornava a acionar o que considerou adequado.

Bianca fez uma ponderação que, de certa forma, congrega o que as outras professoras já haviam expressado:

[...] **Alguns dias você sai de lá feliz, outros não.** Porque você vê que não, que um determinado jeito é impossível de ser usado. Você tem que retomar de novo. **Quando eles não entendem você tem que ensinar de novo e tem que ficar em cima, ali, ensinando um por um.** Aí vai, foi assim com os números crescentes e decrescentes. Porque você deu, estava tudo ali, tudo bem, mas na hora de fazer o exercício ninguém conseguiu. Confundiam ordem crescente com decrescente e aí tive que ficar em cima dos exercícios e aí parece que deu certo. **Você tem que ir e voltar, ir e voltar e uma coisa que eu percebi é que você tem que explicar muito bem antes de começar uma atividade.** Muito, muito. Explicar tudo! **Porque parece que eles entendem de uma maneira e fazem totalmente...** Parece que não fazem nada, nossa! (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

As explicações de Bianca ressaltam o encadeamento já delineado pelas demais professoras. Isto é, cada uma adotava em sua prática a conduta que acreditava ser a mais indicada para uma determinada circunstância. A partir da avaliação que fazia para julgar se a mesma poderia ser considerada satisfatória, decidia se a empregaria novamente ou se a aboliria. Desse modo, no embate do dia-a-dia, as três construía saberes que lhes possibilitavam avaliar e reavaliar a prática implementada e dar continuidade ao trabalho (TARDIF e GAUTHIER, 2001; TARDIF, 2005).

Rocha (2006, p. 70) em seu estudo também observou que as professoras iniciantes mobilizavam, em diferentes circunstâncias, “formas de lidar” com os problemas que enfrentavam sem que para isso estabelecessem previamente algum critério. Desse modo, acionavam “[...] uma forma de atuação frente à necessidade imediata, utilizava-a e, diante dos resultados, decidia a continuidade ou não daquela maneira de responder às situações”.

Considerando a variedade e a quantidade de desafios que os professores novatos enfrentam e o quanto isso os afeta levando-os, algumas vezes, a desistirem da docência (LIMA, 2006; VEENMAN, 1984) questionamos as entrevistadas se no decorrer daquele primeiro mês de trabalho, haviam pensado nessa possibilidade.

Com exceção de Bianca que assegurou ter sentido vontade de desistir, as outras duas garantiram que não cogitaram essa idéia. Rose comentou que isso não foi pensado porque gostou do ambiente escolar e da equipe pedagógica com a qual trabalhava.

Monalisa, ao esclarecer os motivos de sua permanência na docência enfatizou: “Não vou sujar a minha carteira”. A professora quis dizer com isso que preferia enfrentar as dificuldades a desistir do emprego, tendo em vista que no caso de abandonar a escola na qual lecionava, em sua carteira de trabalho constaria o

registro de um período muito curto de atuação, o que para ela poderia comprometer futuramente sua inserção no mercado de trabalho.

Inversamente, a professora Bianca além de assegurar que desde os primeiros dias de atuação pensou em desistir, ressaltou que isso se tornava mais forte em certas ocasiões:

[...] **O dia que eu não gosto, o dia que a aula é ruim é o dia que eu mais choro e que eu mais digo: Não vou mais voltar! Mas aí você volta** (risos). Você volta. E olha, que não é nem tanto porque eu preciso trabalhar, não é por nada disso. É **porque eu falo: Meu Deus! Eu me formei nisso, eu tenho que trabalhar...** Com frequência eu penso nisso [...]. Estava complicado! Achavam que eu estava doente, que eu tinha emagrecido muito. Minha mãe é muito religiosa e disse: Você tem que rezar, você tem tudo! E **às vezes eu penso: Eu tenho tudo nas mãos.** Eu tenho uma escola que não exige muito, eu tenho uma diretora que eu posso conversar, eu posso trabalhar só meio período, por que estou chorando, né? **Aí parece que eu [decido]... Não! Vou lá continuar...** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

O conflito vivido por Bianca perante o anseio de exercer um ofício para o qual foi habilitada e o desejo de desistir em razão de sentir-se insegura e insatisfeita frente aos desafios que surgiam, foram citados como elementos desencadeadores da angústia que vivia. Acontece que além desses fatores, Bianca expressou em sua primeira entrevista (Anexo 2) que ao ingressar na Pedagogia não tinha a intenção de trabalhar nos anos iniciais. Na verdade vislumbrava concluir o curso e, na seqüência, ingressar no Mestrado em Educação. Essa falta de interesse pela docência nos anos iniciais foi mais uma vez citada quando pedimos que explicasse as razões de sua permanência no magistério:

Porque **parece que estou me testando, até onde eu consigo.** Até onde eu vou nisso que eu quis fazer. **Mas não é o que eu queira fazer.** Mas eu penso e falo: Se fiz isso (Referindo-se à Pedagogia), vou ter que ir lá ver o que eu consigo. Parece que estou numa situ... Num entrave, sabe? Eu tô me testando. **Eu quero é dar aula na faculdade** (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Desde o início dessa entrevista as três professoras mencionaram elementos que circundam os iniciantes, cujo teor coaduna com o que a literatura denomina por “sobrevivência” (HUBERMAN, 1995), tendo em vista a quantidade e a profundidade dos dilemas que enfrentavam (HUBERMAN, 1995; VEENMAN, 1984). Em função desses dilemas chegavam, algumas vezes, a indagar-se: “[...] o que estamos fazendo

aqui?... Por que estamos passando por tudo isso?... Suportaremos?... (MARIANO, 2006, p. 20).

Muitos desses professores, apesar dos conflitos, permanecem no magistério porque se sentem entusiasmados com o emprego, com os alunos ou por outras razões ligadas ao aspecto da “descoberta”, que de certa forma gera a sensação de compensação (HUBERMAN, 1995).

No caso de Bianca, as informações obtidas apontam que a opção pela permanência tem relação com o afeto que recebia dos alunos, o que de certa forma contribuía com a minimização do seu mal-estar. Além disso, havia a intenção da professora de investir em uma carreira universitária e de testar sua capacidade, pois considerava que por ter sido graduada para desempenhar aquela profissão não poderia desanimar.

Monalisa decidiu continuar lecionando porque achava necessário construir um currículo ligado à educação. Além disso, acreditava que teria muitas dificuldades para ingressar em uma nova escola ou em uma nova profissão.

O fato de sentirem-se, no geral, inseguras no trabalho que desenvolviam, de não terem participado de nenhum curso, ligado à Matemática, e terem apontado o encaminhamento das aulas como o principal motivo de suas angústias, nos levam a questionar: Será que as professoras perceberam algum tipo de evolução/alteração em suas práticas no decorrer daquele primeiro mês de experiência? Dentre tudo o que realizavam para que seus alunos aprendessem Matemática, qual seria o “ponto forte” da prática de cada uma? Quais recursos/materiais costumavam utilizar nas aulas de Matemática e quais motivos norteavam tais escolhas?

Monalisa esclareceu que nunca usou qualquer material nas aulas de Matemática, porque todos ficavam guardados na sala da coordenação e isso dificultava o acesso, considerando que era preciso solicitá-los com uma semana de antecedência. Em seguida fez uma pausa e declarou: “[...] Eu não sei muito bem o que usar... Como usar”.

As outras entrevistadas afirmaram que chegaram a usar “O palito de dentes, o tangram, o material dourado” (BIANCA), “Jogos [e] cartazes” (ROSE).

Como justificativas declararam que os mesmos ou foram escolhidos com o intuito de tornar a aula mais atrativa para os alunos, despertar o interesse pelo conteúdo em estudo e mantê-los concentrados (ROSE) ou foram empregados por serem interessantes, por favorecerem a interação com outras áreas do conhecimento e o desenvolvimento da criatividade (BIANCA).

Cotejando esses dados a outros já apresentados (Capítulos 3 e 4) notamos que há uma analogia entre os materiais que afirmaram usar em suas aulas e aqueles que mencionaram terem sido abordados na graduação. Isso nos permite conjecturar que Bianca e Rose só utilizaram em suas aulas os materiais que conheceram na graduação e Monalisa, como não teve qualquer oportunidade de estudar/discutir esse mesmo assunto na formação inicial, explicou que não tinha conhecimento sobre os recursos que poderiam ser usados.

Apesar de acreditarmos que dependendo do modo como os materiais didáticos são utilizados, é possível contribuir com a aprendizagem dos alunos (FREITAS e BITTAR, 2004) queremos esclarecer que não temos a intenção de fazer apologia ao emprego dos mesmos. Pretendemos sim ressaltar o quanto os conhecimentos estudados durante a graduação podem interferir/favorecer a prática dos egressos, levando-os a tomar decisões e a fazer escolhas pautadas naquilo que tiveram a chance de conhecer. Em se tratando de Rose, Bianca e Monalisa, talvez, pelo pouco tempo de experiência e a quantidade de problemas não fosse ainda possível ter clareza sobre as escolhas que faziam (TARDIF, 2005; MARCELO GARCIA, 1998).

Um outro assunto abordado na entrevista refere-se, de modo geral, à aprendizagem das próprias professoras. Neste sentido, nós as instigamos a contar se haviam aprendido algo naquele primeiro mês de atuação.

Bianca e Rose afirmaram que algumas aprendizagens tinham ocorrido e Monalisa revelou que, em seu ponto de vista, estava aprendendo pouco a pouco, ou seja, à medida que os desafios surgiam. Para ilustrar os esclarecimentos que fizeram, solicitamos a todas que nos relatassem alguns exemplos:

[...] foram só de... de maneiras de dar aula. Talvez também porque eu fiquei tão, tão fechada que talvez esteja acontecendo alguma coisa que eu ainda não consegui ver. Maneira de dar aula, por exemplo, o que você tem que fazer depois do recreio, o que você não pode fazer que vai virar bagunça. Como você vai fazer isso, como você vai fazer aquilo. Às vezes eu acho que você fica tão apavorada com a situação que você não consegue ver o que está fazendo. Esses dias eu pensei: [...] Estou ensinando? Estou fazendo com que eles aprendam? Teve um dia, segundo dia, eu escrevi letras maiúsculas e escrevi logo em seguida letras minúsculas. Eles colocaram na mesma linha. Um embaixo do outro e não deram espaço pra escrever. E aí eu me toquei que eles não são como a gente (BIANCA em entrevista – grifo nosso).

Como lidar com os alunos, como que é, como devo agir em sala de aula, como devo ensinar os conteúdos. Eu tenho trocado experiências com outros professores... Tem essa professora que tem me ajudado bastante trazendo material pra mim ou, às vezes, encontro materiais na

internet e levo pra ela. Então **acho que já progredi bastante, porque entrei crua. Acho que com o passar do tempo vou aprendendo mais**, adquirindo mais experiência, né? (ROSE em entrevista – grifo nosso).

[...] Eu **não sei se tem alguma coisa que aprendi. Estou aprendendo agora, a cada planejamento. A cada erro e acerto** estou aprendendo alguma coisa assim... **Como fazer!** Aquilo deu errado, não deu certo... Como hoje numa atividade que não compreendi, [...] do livro de Matemática. [...]. Tive que chamar uma colega e perguntei: Como você compreendeu isso daqui? Eu compreendi de um jeito [...]. Mas aí foi tudo muito rápido, já estava quase acabando o tempo. Só que agora na próxima aula de Matemática vou retomar aquilo ali que fiz pra ver se eles aceitaram [compreenderam] ou não. Eu considero que errei, mas tenho que acertar (MONALISA em entrevista – grifo nosso).

As explicações de Bianca nos mostram certos aspectos que merecem ser destacados. Em primeiro lugar, a professora ressaltou que aprendeu durante o primeiro mês de experiência a tomar decisões aparentemente simples e genéricas, mas que permitiam dar andamento ao trabalho. Em segundo lugar, afirmou também que percebeu o quanto o medo e a insegurança limitavam sua percepção e comprometiam a avaliação que fazia de si, a superação dos desafios e a percepção de que as limitações dos alunos decorriam do fato de serem crianças.

Supomos que esse entendimento acerca das suas limitações, dos avanços que havia alcançado e das cobranças que fazia às crianças, provavelmente repercutiu no desenvolvimento da prática de Bianca e pode ter favorecido seu relacionamento com os alunos, levando-a a diminuir as expectativas e as exigências iniciais (VEENMAN, 1984).

De acordo com suas explicações, apesar de ter sido breve o período de atuação, foi possível perceber a construção de alguns saberes relativos ao encaminhamento das aulas e ao relacionamento com os alunos (TARDIF, 2005), provocado talvez, por algumas (re)avaliações (PERRENOUD, 2001). Devemos nos lembrar que Bianca afirmou que antes de começar a lecionar tinha muitas expectativas em relação à sua atuação e ao comportamento/envolvimento dos alunos nas aulas que realizaria. Após um mês de docência, o desejo que tinha de atuar como uma professora “ideal” diante de uma turma de alunos “ideais” parece ter começado a sofrer alterações (MARCELO GARCIA, 1998). Isso pode ter decorrido de sua inserção no campo de trabalho, do convívio com situações reais, o que em certa medida provoca

[...] um reajuste nas expectativas e nas percepções anteriores. É necessário rever a concepção anterior de ‘professor ideal’. Com o passar

do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc. (TARDIF, 2005, p. 87).

Rose e Monalisa emitiram opiniões semelhantes à opinião de Bianca. Citaram o encaminhamento das aulas e da rotina como uma das aprendizagens, mencionaram como importante influência a troca de informações com outras professoras e afirmaram que acreditavam em novas aprendizagens desencadeadas pelas oportunidades que vivenciarão no decorrer da experiência.

Essa idéia de aprender com a própria experiência, a partir do exame/julgamento de sua atuação ou na interação com professores mais experientes e com os próprios alunos é uma das características marcantes do início da docência (TARDIF, 2005; TERRIEN, 1993). Nessa fase “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, Tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2005, p. 86).

Instigadas a responder se perceberam, em relação à Matemática, alguma mudança na prática que desenvolveram nos primeiros dias de docência quando a comparavam ao que desempenhavam um mês após, as respostas variaram entre sim, não e pouco. Ou seja, Monalisa esclareceu que não havia notado mudanças, porque o tempo de experiência ainda era insuficiente. Para Bianca, as poucas alterações ocorreram, apenas, em relação às cobranças feitas aos alunos. Ressaltou que aumentou o grau de exigência em decorrência de ter ultrapassado a fase inicial de diagnóstico das dificuldades e de ter começado, de fato, a ensinar novos conteúdos, o que requeria uma postura mais firme de sua parte.

Rose assegurou que a forma como explicava os conteúdos sofreu modificações, pois elas se tornaram mais claras e criativas e atribuiu tais mudanças às informações que recebeu dos professores mais experientes (TERRIEN, 1993; TARDIF, 2005).

Acreditamos que durante seu primeiro mês de atuação um professor tem a oportunidade de vivenciar situações desafiadoras para as quais ele nem sempre sabe o que fazer. No caso de nossas entrevistadas, ao longo daquele primeiro mês, vários foram os desafios que surgiram, distintas as soluções encontradas e muitas foram as evidências de que se tratava de um período turbulento e ao mesmo tempo de aprendizagem (HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCIA, 1998; VEENMAN, 1984). Talvez, em função disso, pode ter sido difícil para elas perceber e apontar mudanças significativas.

5.2 Síntese do tópico

Com a finalidade de destacar, relacionar e cotejar os dados revelados por Bianca, Rose e Monalisa no item anterior, apresentamos nesse tópico uma sistematização das principais informações encontradas. Como há similaridades entre tais informações, optamos por evidenciá-las.

As professoras apontaram como maiores dificuldades enfrentadas nos primeiros meses de atuação a articulação entre diferentes tarefas, o encaminhamento das aulas e o relacionamento com os alunos. Ressaltaram, por diversas vezes, que sentiam-se inseguras e pouco experientes. Tinham, constantemente, o desejo de serem aceitas pelas pessoas com as quais conviviam (pais dos alunos, alunos e profissionais da escola) e de serem reconhecidas por sua capacidade de atuar.

A falta de domínio de certos conteúdos e de conhecimentos ligados ao trabalho docente e sensação de cobrança foram, juntamente com o sentimento de conquista, elementos que ajudaram a compor o cenário de “sobrevivência e descoberta” (HUBERMAN, 1995) vivido por todas.

Os saberes mobilizados na prática cotidiana eram ao mesmo tempo, (re)formulados, ampliados, construídos a partir das suas experiências e (re)utilizados. Esses saberes, mesmo que ainda de forma embrionária, estavam ligados: ao conteúdo matemático previsto para ser ensinado naquele segmento; a uma maneira de pensar nas aulas que ministrariam; ao modo como atuariam para que os alunos aprendessem, às possibilidades que existiam em relação à formulação dos exercícios e à avaliação e utilização do próprio livro. Em resumo, perceberam, no dia-a-dia, o surgimento de dúvidas para as quais nem sempre tinham soluções. Para superá-las pediram a ajuda de outros profissionais, buscavam informações em fontes diversas, mobilizavam e confrontavam saberes construídos ao longo da trajetória pré-profissional e profissional e agiam por tentativa e erro (LIMA, 2006; TARDIF, 2005; TERRIEN, 1993). Quando julgavam que a alternativa encontrada era adequada procuravam utilizá-la novamente, caso contrário a rechaçavam. Assim, identificamos características como pré-disposição para julgar a própria prática e alterá-la quando suas metas não tiverem sido alcançadas e construção de novas aprendizagens a partir dos julgamentos da prática realizada (TARDIF, 2005; TARDIF E GAUTHIER, 2001; VEENMAN, 1984).

Neste tópico, analisamos os dados revelados pelas professoras Bianca, Monalisa e Rose acerca dos dois primeiros meses de docência. No próximo,

analisamos as informações que emergiram a partir do envolvimento de apenas duas¹³ dessas professoras (BIANCA e MONALISA) em uma discussão coletiva, na qual os depoimentos enfocaram as experiências que viveram no decorrer de quase um semestre de atuação.

5.3 Saberes docentes e o início da prática pedagógica: experiências compartilhadas no desenvolvimento da pesquisa

Considerando os objetivos da pesquisa criamos espaço para que as professoras investigadas (BIANCA e MONALISA) se conhecessem e trocassem informações sobre suas experiências, dificuldades, erros, acertos, avanços, aflições, aprendizagens e outras ligadas principalmente ao trabalho que desenvolviam com a Matemática. Para tanto, no final do mês de maio de 2007 realizamos um encontro denominado discussão coletiva. Dele participaram as professoras citadas e a pesquisadora.

Ao compartilhar seus sentimentos e vivências as professoras revelariam, entre outras coisas, alguns dos saberes que mobilizaram e/ou aqueles que se encontravam em processo de construção. Isso, provavelmente, contribuiria com a ampliação dos dados de que dispúnhamos e poderia favorecer a tomada de consciência e a revisão desses mesmos saberes, por parte das envolvidas. Assim, por telefone, agendamos a data e o local do encontro em consonância com a disponibilidade das envolvidas, o que nos levou a realizá-lo num sábado à tarde, em nossa casa. Vale destacar que a partir dessa atividade não contamos mais com a participação da professora Rose, em razão dos motivos explicitados anteriormente.

Ao se conhecerem, Bianca e Monalisa, espontaneamente, começaram a conversar a respeito do trabalho que estavam desenvolvendo nas escolas. Falaram com euforia sobre os alunos, a coordenação e a direção antes mesmo que pudéssemos “formalizar” o encontro. Pedimos, então, para fazer uma pequena interrupção, relembramos a finalidade daquela reunião e dissemos que ambas demonstraram interesse em participar, desde a primeira vez em que cogitamos essa possibilidade. Fizemos alguns esclarecimentos acerca do encaminhamento¹⁴ da

¹³ Os motivos da ausência da professora Rose estão detalhados no segundo capítulo deste trabalho (Item 2.4 – Sujeitos da pesquisa/Segunda fase – professores iniciantes).

¹⁴ Os dados que envolvem o encaminhamento da discussão coletiva estão dispostos no segundo capítulo deste trabalho (Item 2.5 – Procedimentos adotados).

discussão, perguntamos se havia alguma dúvida e solicitamos que retomassem o assunto que discutiam. Como antes de interrompê-las a conversa girava em torno das provas que haviam preparado, as duas professoras continuaram a falar sobre essa temática.

Monalisa comentou que a diretora da escola na qual trabalhava não gostou de uma das provas que elaborou e por esse motivo preparou outra. Julgou como inadequada essa decisão, pois acreditava que ao invés de agir assim a diretora deveria ter aproveitado a oportunidade para orientá-la. Além disso, imaginou que os alunos sentiriam dificuldade no momento de respondê-la, em função de ter sido elaborada por alguém que não conhecia as reais necessidades/dificuldades das crianças (a diretora). Como essa suposição se confirmou, mencionou que na ocasião precisou intervir para solucionar as dúvidas que surgiram. Ou seja, precisou ensinar os alunos a responderem as questões e julgou que isso prejudicou a avaliação que faria do desempenho de cada um.

Bianca não teve esse problema, explicou que apesar da diretora de sua escola ter indicado que os alunos provavelmente sentiriam dificuldades em algumas questões nada, em sua prova, foi alterado. Em sua opinião, as eventuais dúvidas seriam sanadas durante uma revisão dos conteúdos que realizaria na véspera da prova. Segundo seus esclarecimentos, a revisão foi realmente uma atividade importante, porque as crianças tiveram a chance de revisar os conteúdos e assim, responderam com facilidade as questões da prova.

Perguntamos em seguida, no que se pautaram para elaborar as provas e quais foram as preocupações que as afligiram. Bianca esclareceu que tinha o receio de cobrar conteúdos que não tivessem sido estudados. Para elaborá-la, decidiu basear-se em atividades extraídas de livros didáticos e em outras desenvolvidas nos cadernos, que já tivessem sido aplicadas. Tais atividades tiveram seus números modificados para que fossem utilizadas.

Quanto à estrutura, comentou que “[...] no começo [registrou] [...] o objetivo daquela prova, qual era o conteúdo e qual o procedimento pra fazer a prova”. A idéia de incluir esses itens surgiu por ter verificado que nas provas feitas pelo sobrinho, esses elementos sempre foram registrados pelas professoras. Como gostou da idéia os utilizou e isso desencadeou elogios por parte da diretora.

Monalisa ressaltou que os conteúdos foram os mesmos trabalhados em sala, mas as atividades eram diferentes daquelas abordadas durante as aulas. Para selecioná-las consultou livros didáticos que, a seu ver, eram bastante tradicionais.

Disse que gostou da primeira prova que elaborou e atribuiu o êxito ao tempo que teve para organizá-la. Em compensação, a segunda foi solicitada na véspera da data de entrega e por esse motivo o resultado não foi satisfatório. Diferentemente de Bianca, advertiu que não pensou em propor qualquer revisão na véspera da prova.

Bianca lembrou que, durante a entrevista anterior, chegou a mencionar que estava aflita com a necessidade de confeccionar a prova e por conta desse nervosismo não gostou, no primeiro momento, do que havia preparado. No entanto, posteriormente, ao analisá-la novamente, ficou bastante satisfeita com a elaboração e com o resultado dos alunos. Acreditava que o bom desempenho se devia à decisão que tomou de encarar a prova com tranquilidade e de ter instigado nas crianças essa mesma perspectiva. Explicou que gostou também da fase de elaboração “[...] porque você tem que procurar, recortar, colar... É bem interessante!”

Para as professoras Bianca e Monalisa, a dinâmica que envolveu a preparação e aplicação das provas foi algo desafiador que desencadeou sentimentos muito parecidos com aqueles citados anteriormente, a propósito das demais atividades¹⁵ que desenvolveram nos primeiros dias de prática docente: insegurança e satisfação. Quer dizer, se por um lado sentiram-se inseguras ao terem que enfrentar mais uma nova situação e passar pelo crivo alheio, por outro, a percepção de que superaram as limitações que surgiram gerou contentamento.

As explicações das duas professoras acerca das provas que elaboraram e aplicaram evidenciam que, embora tivessem formações e compreensões distintas, lecionassem em escolas distintas e contassem com participações/colaborações diferentes, no ambiente de trabalho, ambas sentiram-se cobradas a realizar tarefas para as quais, mais uma vez, não receberam apoio sistemático e não se sentiram preparadas. Apesar de ser o início da docência, uma fase da carreira repleta de ambigüidades (HUBERMAN, 1995; VEENMAN, 1984), parece que, novamente, uma oportunidade foi desperdiçada: aquele poderia ter sido um importante espaço para a construção e ampliação de saberes se, na ocasião, ao invés de terem tomado sozinhas todas as decisões que as circunstâncias exigiram, levando-as a continuar agindo por tentativa e erro, tivessem sido criadas situações com tal finalidade (ABARCA, 1999; TARDIF, 2008).

¹⁵ Ver capítulo 5 (Item 5.1)

Ao explicar como selecionou os conteúdos contemplados na prova, Monalisa citou um exemplo que ilustra o problema que enfrentaram: “Eu não sabia [...]! No primeiro bimestre foi assim, foi na louca! [...] agora eu já vou saber”.

A mesma professora revelou em seu diário pessoal que preparar provas era algo muito difícil e ressaltou: “Até o final do ano eu chego lá! Vou conseguir fazer essas provas” (Diário pessoal, maio de 2007).

Em outras palavras, o depoimento de Monalisa demonstra falta de clareza sobre os critérios que adotou ao selecionar os conteúdos cobrados em sua prova e expectativas a propósito da possibilidade de superar suas limitações no decorrer da experiência.

Ao descrever onde aprenderam a preparar as provas citadas, as professoras trocaram as seguintes informações:

Eu acho que foi assim... Foi por Deus (Risos) (MONALISA – discussão coletiva).

Aprendi quando estudava! De quando era aluna (Risos). O estilo da prova... Só o começo, aqui, é que foi do [meu sobrinho]. Que a prova tem que ter objetivos, conteúdos que vão cair... (BIANCA – discussão coletiva).

Bianca foi enfática ao afirmar que baseou os tópicos mencionados (objetivos e conteúdos), no modelo das provas adotado pela escola do sobrinho. Já a estrutura foi inspirada nas avaliações utilizadas por seus professores durante a trajetória escolar.

Monalisa não soube dizer onde aprendeu o que implementou. Talvez, a turbulência, a urgência e as incertezas do dia-a-dia tenham repercutido em Monalisa de tal forma, que foi difícil, para ela, identificar estes elementos.

Enquanto discutiam este assunto, as duas professoras, espontaneamente, começaram a falar sobre seus cursos de formação inicial. Tentaram estabelecer um elo entre a graduação e as provas que elaboraram, mas destacaram que isso não era possível porque não houve, na época, um estudo sistemático do assunto. Passaram, então, a falar sobre as aulas que desenvolveram e os livros didáticos que utilizavam.

Esses temas foram consideravelmente explorados na entrevista anterior, mas além de ser algo que as interessava discutir, julgamos apropriado deixar aflorar as informações para que pudessemos cotejar e ampliar nossas análises.

Monalisa destacou que não tinha muito tempo para planejar as aulas, porque perdia muito tempo no trajeto que percorria, todos os dias, entre sua casa e o trabalho. Nos finais de semana precisava dedicar boa parte do dia a organizar a vida pessoal e, portanto, o tempo era insuficiente. Acreditava que isso comprometia sua atuação, a fazia agir de modo tradicional e não lhe deixava outra escolha a não ser seguir a ordem disposta no livro didático de Matemática usado com os alunos.

Esses esclarecimentos evidenciam que, do mesmo modo como ressaltou na primeira entrevista que desenvolvemos, a professora ainda contava com o livro didático como suporte para as aulas que implementava.

Bianca também citou que continuava utilizando o livro didático como fonte de consulta para suas aulas, enquanto falou sobre isso fez uma avaliação do seu desempenho que instigou Monalisa a fazer o mesmo:

[...] [No] começo eu não sabia nada. Hoje? Nossa! No começo, pegava meu caderno pra planejar e ficava: Meu Deus! O que é que eu vou dar? E demorava o sábado, e mandava pro domingo. Ainda ficava a semana inteira. Hoje, eu consigo fazer tudo na sexta à tarde (BIANCA – discussão coletiva).

Ah! Mas eu não! Ainda fico no sábado, no domingo, na segunda e na terça: O que eu vou dar de conteúdo? (MONALISA – discussão coletiva).

E hoje vejo que naquele tempo que eu tinha mais medo eu não dominava a sala com os conteúdos. [...] não atingia o que eu queria. Nem sabia se eu tinha que estar dando aquilo. Hoje não, hoje eu falo que vou trabalhar isso e trabalho (BIANCA – discussão coletiva).

Observamos nesses extratos que cada professora avaliou sua atuação, em relação ao planejamento das aulas, de forma diferente. Bianca julgou que no começo do ano sentia-se insegura por não ter compreensão dos conteúdos que precisava ensinar e dos objetivos que poderia alcançar. Por esse motivo, investia horas/dias na execução dessa tarefa. Após quase um semestre de atuação, notou que reduziu o tempo destinado a essa atividade, percebeu que ampliou sua compreensão sobre o assunto e atribuiu às situações vividas na experiência, a responsabilidade por esta mudança:

Ah, foi a prática. Foi de tanto ficar ali vendo como é que faz e é engraçado, hoje eu sempre faço o meu plano... E olha que eu faço! Segunda, aí eu coloco o objetivo, metodologia e a metodologia ela [a diretora] até disse que a minha é a melhor... O melhor plano, porque eu coloco o primeiro momento desde quando você abre a mochila. Eu coloco: Abrir a mochila, fazer oração, calendário e tudo o mais... Depois

eu venho: Segundo momento, corrigir tarefa e vou indo... E assim é todo dia. [...] tá bem melhor que o começo (BIANCA – discussão coletiva).

Monalisa mencionou que as dúvidas permaneciam, que ainda dedicava dias e dias à planejar. Disse também que continuava enfrentando dificuldades relativas aos conteúdos dispostos no livro e ilustrou:

O que estou achando assim difícil, no meu livro de Matemática, é o quê? A questão é boa, só que do jeito que ele [o autor] coloca eu não consigo entender, não consigo calcular. Eu sei que é $2 + 2$, mas não consigo, porque não consegui compreender o enunciado da questão. Eu não sei organizar. Então o que é que eu fiz esta semana? Peguei e dei para as crianças, sem explicar, sem nada, pra ver o que é que ia sair. Tanto é que eles conseguiram. Eles entenderam e eu não (risos/todas) (discussão coletiva).

As dificuldades relacionadas ao conteúdo (compreensão, ensino e outras) continuavam afligindo Monalisa e comprometendo sua prática. Da mesma maneira como revelou na entrevista anterior, nem sempre conseguia resolver as atividades dispostas no livro didático usado com os alunos e, nessas circunstâncias, optou, algumas vezes, por criar meios que levassem às crianças ou seus pais, à solucioná-las. Depois verificava/conferia quais procedimentos foram adotados.

Essa discussão sobre o livro didático levou Bianca a relembrar de um comentário feito na entrevista passada e desencadeou uma sucessão de depoimentos:

Lembra que eu disse uma vez que não estava usando o meu livro? Aí eu pensei assim: Quem vier dar aula no meu lugar vai perguntar: Essa menina pegou o livro pra quê? (risos) (BIANCA – discussão coletiva).

Não, eu uso o livro [e] as atividades que [...] eu faço estão na ordem do livro. Tanto que a diretora falou: Nossa! Você está grudada no livro. Você tem que sair do livro! Você tem que procurar algo a mais fora do livro! Só que eu fico assim: Gente, eu não sei sair do livro! Não consigo, porque pra mim o livro é a minha segurança! (MONALISA – discussão coletiva).

Mas eu tive um impedimento. Tive que sair do livro nas aulas de Matemática, porque eu estava trabalhando dezenas exatas e queria tirar xérox, porque pra mim os alunos gostam de fazer xérox. E ela explicou que não tinha dinheiro, que eu tinha uma cota e que eu já tinha estourado. Eu falei: Vou ter que usar o livro! Aí o livro, fui olhar, tinha quatro folhas de exercícios... Eu falei: Meu Deus! Vou ficar até... a eternidade fazendo esse exercício. Daquela matéria eu só tinha feito quatro folhas. Falei: [...] Acho que isso daqui também é pra usar, né? Aí eu dei e eles fizeram essas quatro folhas, mas eles levaram duas semanas... (BIANCA – discussão coletiva).

Não, eu mando pra casa e faço na sala (MONALISA – discussão coletiva).

Mas eu mandei pra casa um pouco. Tive reunião de pais e duas mães vieram em cima de mim, porque eu dava muita tarefa. Eu falei: Meu Deus! Cinco exercícios, quatro exercícios de Matemática é muita tarefa? E aí teve um porém também, porque às terças, por exemplo, eu tenho História e Matemática. Dou tarefa de História e de Matemática, porque História só vai ter na outra terça e a mãe não entendeu isso e veio pra cima de mim. Ela disse que eu não dava conta de dar aula... Aí eu expliquei: Senhora, hoje é terça e só vou ter aula de História na outra terça. A senhora tem uma semana pra fazer essa tarefa [com seu filho]. Ela: Ah! Eu não sabia! (BIANCA – discussão coletiva).

Não, antes assim... Eu tenho aula segunda, terça e quarta de Matemática e sexta. Só que o que é que eu estou fazendo? Na segunda eu tenho Português e Matemática, mas na segunda eu não mando Português, porque eu já mandei na sexta. Eu mando Matemática (MONALISA – discussão coletiva).

Nessas declarações, Bianca reafirmou que começou a propor aos alunos as atividades do livro de Matemática a partir do momento em que teve que diminuir a quantidade de exercícios xerocopiados. Isso a levou a retomar o livro didático e a perceber que foram poucas as páginas trabalhadas desde o início do ano. Optou, então, por tentar agilizar o trabalho com esse material e a utilizá-lo ora em sala de aula, ora como tarefa, alternando as disciplinas contempladas. Essa decisão gerou alguns conflitos com os pais das crianças, no entanto, a professora demonstrou segurança ao justificar os motivos dessa decisão.

Monalisa ressaltou que, apesar das cobranças da direção da escola, continuava seguindo a seqüência imposta pelo livro didático, pois não sabia agir de outro modo. Assim como Bianca, costumava propor parte das atividades em sala de aula e a outra parte era enviada como tarefa para a casa dos alunos. Para não sobrecarregá-los, também realizava um revezamento entre as disciplinas abordadas.

As explicações das professoras sobre esse encaminhamento nos instigaram a perguntá-las como haviam chegado a esta conclusão sobre a organização do trabalho. Bianca mais uma vez respondeu:

Com o meu sobrinho (risos). Ele tem uma agenda e na agenda dele eles faziam isso: Tem numa semana, só vai ter na outra semana (Referindo-se à tarefa de uma certa disciplina). Muitas coisas eu aprendo com o meu sobrinho (discussão coletiva).

Monalisa, por sua vez respondeu:

Não, esse negócio de tarefa lá... Foi automaticamente, foi andando. Eu não esquematizei não, porque eu não sou organizada! Eu não sou

organizada. [...] Foi assim... encaminhando, encaixando (discussão coletiva).

Os depoimentos de Bianca apresentados nesse e nos demais capítulos indicam uma certa admiração pelo trabalho desenvolvido pela escola na qual estudava o sobrinho. Vários dos exemplos de procedimentos que implementou para desempenhar sua prática, foram inspirados por essa escola. É possível que isso tenha ocorrido em razão das incertezas da professora perante o trabalho que precisava desempenhar. Estas dúvidas podem ter instigado, em Bianca, a intenção de tentar pôr em prática procedimentos referendados por uma instituição de sua confiança.

No que diz respeito à Monalisa, notamos que por não ter consciência sobre os motivos que a levaram a organizar o trabalho do modo como citou, ressaltou que as decisões foram tomadas ao acaso, de forma mecânica, conforme indicam muitos professores em situações semelhantes (PERRENOUD, 2001).

Acontece que aquilo que nos parece automático ou mecânico e que pode ser percebido em nossos atos, por meio das análises, das inferências e das decisões que tomamos é definido por Bourdieu (1980) como *habitus*. Para esse pesquisador, o conceito de *habitus* diz respeito a

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Com base nesses esclarecimentos podemos dizer que as ações tomadas pelas professoras não ocorreram ao acaso. Elas foram fruto de combinações distintas, empregadas em situações análogas, com o propósito de solucionar os problemas que surgiram.

Em relação aos critérios de seleção dos conteúdos que ensinavam, Bianca explicou que primeiramente verificava quais conteúdos o livro didático contemplava. Em seguida selecionava aqueles que os alunos, já tinham alguma compreensão e aplicava como tarefa as atividades que abordavam o tema em questão. Quando o conteúdo era algo novo para os alunos, preferia explicá-lo e trabalhá-lo, no caderno, para acompanhar a “evolução” das crianças; depois solicitava a solução das atividades apresentadas no livro.

A professora explicou que preferia utilizar os exercícios xerocopiados no lugar do caderno, entretanto era preciso seguir a determinação da diretora em relação à redução de gastos. Esclareceu que esse encaminhamento foi adotado porque dessa maneira “[...] parece que vai juntando os pedacinhos” (BIANCA – discussão coletiva). Ou seja, acreditava que, para os assuntos já dominados, bastava realizar as atividades contidas no livro. Para os demais era preciso fazer esclarecimentos, propor questões no caderno e somente depois, partir para o livro didático. Durante esses esclarecimentos a professora fez uma pausa e uma ressalva:

Porque no primeiro dia que ela [a diretora] me contratou... eu até cheguei a te contar. Perguntei para ela: Cadê o que eu vou ter que trabalhar? Onde está escrito (risos)? E **ela**, [a diretora], **disse** que não tinha, **que eu podia me virar e eu me virei**. Às vezes eu tenho medo de chegar alguém e falar: Você já trabalhou isso? Mas o J também (Referindo-se ao sobrinho) já trabalhava tudo isso. E aí eu achei que eles estavam no nível (discussão coletiva – grifo nosso).

Esse comentário sobre a preocupação, nos primeiros dias de aula, com os conteúdos que ensinaria e a resposta da diretora de que a professora era a responsável por tal seleção, foram assuntos mencionados e explorados no tópico precedente e, na época da contratação, contribuíram com o aumento da angústia que a circundava. Para lidar com este problema, parece que a alternativa encontrada foi buscar no livro didático a resposta que procurava: a seleção dos conteúdos que deveriam ser ensinados.

Além de usar o livro como fonte, Bianca decidiu checar nos materiais escolares do sobrinho, os conteúdos que a professora do menino abordou. Verificou se havia uma sintonia entre os assuntos que ele estudou e aqueles que pretendia ensinar.

As explicações de Bianca instigaram Monalisa a ressaltar:

Eu não sei, sou perdidona assim. Agora é que estou... O meu primeiro bimestre foi sem rumo, porque a coordenadora não estava lá. Agora é que eu já estou me ajeitando. Então, aí, agora é que eu me toquei que tem o manual do professor. Agora estou lendo o manual do professor, aquele que vem junto com o livro. Aí vou lendo e organizando de acordo com ele. Isso tem me ajudado [...] (discussão coletiva).

Novamente Monalisa destacou que não tinha clareza sobre os motivos que a levaram a atuar da forma como explicou, porque estava “perdida”. Essa informação complementa as anteriores e reforça a idéia de que agiu, várias vezes, por tentativa e

erro (LIMA, 2006; TARDIF, 2005). Reafirmou que a sensação de desamparo a afligiu e um dos motivos citados foi a ausência da coordenadora que estava de férias. Para superar dúvidas e problemas relacionados ao encaminhamento das aulas percebeu que poderia consultar o manual do professor que acompanhava o livro didático.

Questionadas sobre as razões que as levaram a encaminhar as aulas da forma como citaram, as professoras foram enfáticas:

Porque eu fui ensinada na escola (MONALISA – discussão coletiva, grifo nosso).

Eu também. [...] têm coisas que eu faço, como dar aulas, fazer as coisas, parece que são instintivas, parece que estão dentro de você. Mas também, você passou por uma escola durante quantos anos, né? Não é possível que você não saiba como que procede uma... um ensino (BIANCA – discussão coletiva, grifo nosso).

Só que depende muito, porque eu sou desligada (MONALISA – discussão coletiva).

Mas eu também sou, eu também não lembro de tudo. **Mas têm coisas que eu consigo lembrar... que são assim... bem fortes!** (BIANCA discussão coletiva, grifo nosso).

Embora estivessem vivendo um período profissionalmente turbulento, como já ressaltamos e tivessem, muitas vezes, a sensação de que a prática implementada era algo “mecânico”, “natural” ou “automático”, Bianca e Monalisa evidenciaram que era possível perceber a influência que a trajetória escolar exercia nesse aspecto.

As ilustrações que apresentaram, na seqüência, sobre a relação que havia entre as experiências escolares e a docência, complementam essas informações e nos levam a fazer algumas conjeturas:

Uma coisa assim, que é do meu passado é o jeito como as professoras trabalhavam! (MONALISA – discussão coletiva, grifo nosso).

É, mas olha pro lado! Às vezes eu olho pro lado e vejo lá em casa (Referindo-se ao sobrinho) que é muito assim. **É só você olhar pra eles** (Referindo-se aos alunos e ao sobrinho) **que você sabe como é que é. Mesmo que você não esteja lá dentro da sala de aula. Eu não sei se é o relacionamento que eu tenho com o J (sobrinho), mas eu falo tudo como a professora dele fala. Ele me conta que é do jeito que ela fala.** Eu pergunto pra ele coisas que ela faz e ele me fala. **E outra, você escuta também, lê coisas... Esse negócio que eu falei que parece instintivo, que parece que tá ali... mas se você reparar (pausa) você tem da onde... de onde vem... Não sei se vocês estão entendendo... Parece assim que vem, que você usou, mas não sabe: como que eu tirei isso? De onde vem? Mas se você olhar você sabe de onde você tirou...** (BIANCA – discussão coletiva, grifo nosso).

Ao confrontar esses depoimentos àqueles declarados nos tópicos anteriores, observamos que já havia por parte das professoras, mesmo a contragosto, a percepção de que mobilizavam na realização das atividades docentes, saberes construídos ao longo da trajetória escolar. Nesses trechos da discussão coletiva que apresentamos, notamos que tal ponto de vista foi reafirmado. Bianca, em especial, apresentou argumentos que reforçam o que a literatura aponta sobre a existência desse elo (GAUTHIER, 2001; TARDIF, 2005) e a utilização desses saberes diante das urgências e das incertezas do cotidiano.

É provável que o argumento delineado pela professora Bianca seja uma pista do quanto é importante, entre outras coisas, oportunizar aos professores (especialmente aos novatos) momentos de reflexão, tomada de consciência e análise do trabalho que desenvolvem, das origens de suas decisões e dos saberes que empregam. No caso do nosso estudo, notamos o quanto as inquietações/indagações que surgiram durante a pesquisa, instigaram as envolvidas a questionarem a crença de que agiam, na maior parte das vezes, por instinto e comesçassem, pouco a pouco, a perceber que havia outras justificativas para as decisões que tomavam. Cabe lembrar que no começo do trabalho, mencionamos que tínhamos a hipótese de que, ao contar o que viveram e o que estavam vivendo/desempenhando/aprendendo e o modo como tudo isso aconteceu, criaríamos condições para que fosse desencadeado um processo de (auto)formação (BUENO, 1996).

Quanto a uma provável ligação entre a formação inicial e a prática docente, as professoras mencionaram que isso quase não existia. Bianca apontou, apenas, as advertências feitas durante o curso como elementos que coíbiam ou julgavam sua ação. Suas asserções, a esse respeito, desencadearam a exposição de outras informações:

Ela (Referindo-se a uma professora da graduação) falou que você não podia fazer isso! Ela falou que você não podia fazer aquilo (risos)! É direto... Não pode ter avaliação desse jeito! Tem que ser assim! Tem que ser assim! (BIANCA – discussão coletiva).

(Interrompeu a fala anterior) Como é que eu vou avaliar? Até agora eu não sei como é que avalia... (MONALISA – discussão coletiva).

(Interrompeu a fala anterior) Aquela processual lá que escutamos tudo e na hora não sabemos como é que faz aquilo. É quase um puxão de orelha! Eu nunca li nada sobre correção. Li sobre avaliação, mas eram sempre os capítulos que ela pedia... E eu não circulo [os erros], não falo nada. Faço apagar. Apaga que tá errado! Tem que fazer direito! Olha lá, olha aqui, vamos apagar! Mas porque eu não gostava quando a minha professora

escrevia de vermelho. Achava horrível, o que ela escrevia e quando riscava! (BIANCA – discussão coletiva).

(Interrompeu a fala anterior) Lá, a dona da escola não deixa a gente corrigir de vermelho... (MONALISA – discussão coletiva).

Mas pode ser de qualquer cor. Eu detestava que tivesse a caneta da professora! Parecia: Nossa! Eu errei. Minha mãe vai ver meu caderno com a coisa da professora (BIANCA – discussão coletiva).

Além de reiterar que a graduação deixou lacunas em sua formação para a docência, Bianca afirmou que as orientações recebidas serviram apenas para inibir alguns encaminhamentos, por carregarem consigo a indicação do que poderia ser ou não considerado apropriado no campo da avaliação. Em função disso, ao ter que resolver problemas como a correção das atividades dos alunos, por exemplo, não soube como agir. Decidiu, então, empregar procedimentos contrários àqueles adotados durante a trajetória escolar, por entender que assim não valorizaria o erro e não magoaria as crianças.

Monalisa, que por diversas vezes no decorrer da pesquisa, pôs em cheque a formação inicial fez questão de reafirmar que também não percebia elos entre a prática e graduação. Contou que, durante o curso, leu alguns textos sobre avaliação, mas o assunto não foi explorado e por isso tinha muitas dúvidas. Como ilustração comentou que até aquele momento não sabia, concretamente, como deveria avaliar os alunos. Disse também que no início do ano, ao verificar os erros que cometiam, registrava o modo correto para que aprendessem. No entanto, encontrou em uma revista o texto de uma autora, cujo tema abordado era exatamente esse: correção. Após a leitura, pensou melhor nos procedimentos que adotava e os confrontou à matéria lida. A partir daquele momento mudou sua atuação e, ao se deparar com o erro de algum aluno, passou a agir da seguinte forma:

Lê aqui (Referindo-se à solicitação que fazia aos alunos)! Dez (Referindo-se à resposta do aluno). O que é que está errado? Não sei. Ah! Eu vou circular aqui e você vai descobrir! Porque o aluno tem que descobrir o erro, não sou eu que tenho que dar a resposta. A [autora] sempre falou isso, [...] que a gente não pode dar a resposta [para o aluno], entendeu? (MONALISA – discussão coletiva).

Como os esclarecimentos de Monalisa e Bianca evidenciam que, ao confrontar o trabalho desenvolvido à formação docente, poucas ligações podiam ser apontadas, nos indagamos se tais relações realmente não existiam ou se ainda não haviam sido notadas/identificadas.

Será que a avaliação e outros temas importantes, não têm sido explorados nos cursos de formação? De que modo isso tem acontecido? E quanto à saída encontrada por Monalisa – ler um texto e tentar pôr em prática as sugestões da autora – poderíamos considerá-la uma alternativa? Isso pode contribuir com a prática docente ou com a criação da expectativa de que é preciso encontrar “receitas” para os problemas do dia-a-dia? Seria importante sugerir nos cursos de graduação que, ao concluí-lo, os professores devem buscar meios que favoreçam a superação de alguns problemas e a análise da sua prática? E quanto à escola, qual deve ser o seu papel no processo de inserção do professor na docência?

Solicitamos às duas participantes que pensassem em tudo o que viveram desde o início do ano e revelassem se consideravam que haviam aprendido algo. Em caso positivo, pedimos que apontassem alguns exemplos:

Eu aprendi, não sei se está certo falar assim, o cotidiano. Como lidar. Alguns macetes que você tem que ter pra ir lidando. Por exemplo, é tão pouca coisa! Coisas tão pequenas... É fila, é escovar os dentes, que eu não conseguia mantê-los quietos e eu não conseguia passar na lousa. Eu não passava, era a margem que eu me via assim... perdida. Eu tenho problema? Tenho. Pra passar conteúdo, pra ver conteúdo. Bagunça, porque eu não consigo gritar ainda. Eu peço silêncio e parece que eles não escutam. Mas hoje eu consigo abrir o livro e falar: Vamos estudar tal coisa depois de um alvoroço, mas eles pegam e fazem. Antes não, você ficava gritando, gritando, gritando e eles não faziam. Hoje eles ainda gritam um pouquinho, mas depois param e você vai ver está todo mundo fazendo. E é tão legal porque um diz: Eu já estou aqui e você, está aonde? Ah, outra coisa que eu esqueci, tem uns quatro alunos que são muito bagunceiros e eles acabavam com a minha aula. Aí eu não coloco mais a minha mesa aqui (no local convencional), eu coloco no meio, no meio da sala [...]. Fica assim e a sala está numa boa. Então ficam assim: Estou no quarto. Ah, estou indo para o terceiro! Então corre que você me pega. Você conseguiu fazer essa? Prô, ele não conseguiu, vai lá ajudar! É bem legal assim! Isso não acontecia no início. No início eu não conseguia nem fazer com que ficassem quietos (BIANCA – discussão coletiva).

Aprender? Deu para aprender algumas coisas. Aprendi assim que agora eu já os compreendo. Eles são crianças! (MONALISA – discussão coletiva).

Ah, isso eu ainda não compreendi muito não (risos) (BIANCA – discussão coletiva).

Estou compreendendo que [...] todo dia eu tenho que falar a mesma coisa (MONALISA – discussão coletiva).

Após essa coleta de dados, Monalisa e Bianca registraram:

O primeiro bimestre terminou. Fico feliz porque **foi um período terrível!** Todos os finais de semana eu chorava, ficava nervosa, pedia

ajuda às vizinhas [que são professoras] para pegar livros emprestados. Tudo isso para poder planejar as aulas da semana. Quando foi **para elaborar a primeira prova mensal fiquei totalmente desorientada. Foi bem mais fácil preparar a prova do segundo bimestre. Eu consegui definir os objetivos e selecionar os conteúdos.** Resumindo... **Entro de férias realizada!** (MONALISA em seu diário pessoal, julho de 2007 – grifo nosso).

Este bimestre foi gostoso. Acredito até que foi **mais fácil. Comecei a ter um pouco mais de ‘domínio’ da sala, sabia preparar as aulas e as provas com maior rapidez e facilidade.** Acredito que **também aprendi a reparar mais nos alunos:** seus gestos, atitudes. Antes, ficava tão preocupada em ‘dar’ o conteúdo e ‘controlar’ a sala, que não dava conta de prestar atenção nos alunos. Hoje, quando penso, vejo como **as coisas mudaram e a angústia já quase passou** (BIANCA, em seu diário pessoal, julho de 2007 – grifo nosso)

Dificuldades ligadas ao gerenciamento do trabalho, foram enfrentadas por Bianca e Monalisa e são descritas pelos iniciantes como um dos fatores de maior preocupação (MARCELO GARCIA, 1998; VEENMAN, 1984). As declarações das professoras envolvidas, neste estudo, evidenciam que algumas dessas dificuldades começaram a ser superadas e aprendizagens começaram a ser notadas.

Segundo Bianca, apesar de se deparar, na ocasião, com problemas ligados ao ensino e à indisciplina dos alunos era possível perceber que aprendeu a gerenciar e a organizar o trabalho:

Aprendi a fazer aquilo ficar organizado. Como por exemplo, antes eu não sabia que tinha que deixar a mochila guardada lá atrás. Colocar lá no fundo pra ter ordem. Eu falava: tira o caderno de Português, Matemática, agenda e vê o que vamos usar hoje e fechem a mochila! Aí ficavam [demorando] e batiam na mochila, catavam a mochila e corriam. Eu falava: Larga essa mochila! (BIANCA – discussão coletiva).

Na entrevista anterior, quando fizemos essa mesma pergunta, a professora primeiramente respondeu que não era possível perceber a ocorrência de aprendizagens em função dos medos e das incertezas que distorciam/comprometiam sua percepção da realidade. Em seguida indicou indícios de aprendizagem em relação ao aspecto que agora enfatizou: o gerenciamento do trabalho.

Na ocasião citou também que havia chegado à conclusão de que as limitações dos alunos derivavam do fato de serem crianças e assim, nem sempre podiam corresponder às exigências que fazia. Acontece, porém, que ao ouvir de Monalisa que sua maior aprendizagem referia-se à compreensão de que estava lidando com crianças, Bianca ressaltou que ainda não tinha aprendido o mesmo. O que teria levado a professora a fazer tal afirmação e, tempos depois, voltar atrás?

Supomos que essa contradição tenha derivado da difícil situação com a qual se defrontava: dúvidas; cobranças; desejo de tomar decisões acertadas; exigências relativas ao desempenho e ao comportamento dos alunos; satisfação e frustração em relação a esses mesmos elementos. De qualquer forma, ao confrontar esses dados aos primeiros, percebemos que a professora demonstrou maior tranquilidade e clareza acerca desse assunto.

Na entrevista passada, Monalisa afirmou, de antemão, que não sabia apontar aprendizagens por ter que se deparar, diariamente, com novidades/dificuldades. Após pensar um pouco, indicou que estava começando a aprender a lidar com o encaminhamento das aulas e da rotina. Nesta discussão coletiva, ao falar sobre esse assunto, fez uma afirmação aparentemente sucinta, mas que talvez possa ser considerada abrangente, por dar margem à mudanças na sua forma de encarar e encaminhar a prática. Conforme citamos, disse a professora que aprendeu a compreender melhor os alunos porque se conscientizou de que eram crianças e isso a fez entender que era preciso repetir várias vezes as mesmas explicações/orientações. Como ilustração mencionou uma situação que, embora fosse recorrente, exigiu a repetição de certas orientações:

[...] lá [na escola], ninguém tem educação, todo mundo vai abrindo a porta: Ah, prof, não sei o que! E ninguém bate na porta. Eu mando voltar: Olha! F, volta! O que você tem que fazer? Bater na porta. Então bata! A mesma coisa eu peço: F, vá levar tal coisa para a professora I. Tá. O que é que você tem que fazer? Bater na porta prof. Eu fico cuidando: Bateu na porta? O que é que você tem que falar? Obrigado (MONALISA – discussão coletiva).

O fato de tomar consciência de que estava lidando com crianças e, por esse motivo, era preciso rever seu posicionamento, foi considerada pela professora, uma aprendizagem, pois no início, as exigências que fazia eram, aparentemente, incompatíveis com a faixa etária dos alunos. Esta compreensão pode ter começado a gerar mudanças no seu relacionamento com as crianças e até mesmo na forma de trabalhar os conteúdos, tendo em vista que pode ter servido de base para as decisões que tomaria a partir daquela ocasião.

Perguntamos às envolvidas se aprenderam algo, especificamente relacionado à área da Matemática. Monalisa não indicou qualquer resposta nesse campo. Disse apenas que continuava enfrentando dificuldades com os conteúdos que precisava ensinar. Ressaltou que estava mais atenta ao uso de materiais concretos

como tampinhas e material dourado, pois isso contribuía com a aprendizagem dos alunos. Afirmou que começava a sentir uma certa liberdade para procurar atividades em outros livros e a utilizá-las nos cadernos das crianças. Dentre elas, passou a propor continhas, pois observou que o livro usado com os alunos não sugeria esse tipo de atividade e, em sua opinião, eles precisavam dominar tal assunto.

Esse começo de sensação de liberdade, mesmo que ainda incipiente, pode ter relação com uma relativa redução da ansiedade e do nervosismo que tanto a abalaram nos meses anteriores. Em sua opinião, havia uma alternância entre tais sentimentos e outros como a satisfação, em decorrência da falta de acompanhamento e de avaliação do seu desempenho:

Assim... Sabe por quê? Não tenho reclamação de pai. Só tenho elogio. Não pode! Uma professora tem que ter reclamação! A dona da escola não fala onde eu estou errando. [...]. A mulher (Referindo-se à diretora) viu a minha prova mensal e não falou nada. Eu gostei da R, que é da SEMED [e assessora a escola], ela dá segurança pra você: Olha, você está no caminho certo! Olha, você está indo no caminho errado! Entendeu? Não tem reclamação de pai. Ótimo! Mas, se eu tenho reclamação de pai, eu sei onde estou errando. Eu queria que a diretora, a dona da escola virasse e falasse assim: Monalisa, você está indo no caminho errado. Senta aqui! Olha, você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo... Porque assim eu sinto mais segurança, porque eu não tenho aquela experiência... Eu nunca dei aula num primeiro ano! E lá ela não tem isso. A dona da escola não senta, ela não é... Ela não senta e fala: Ó... Sei que eu vou ter que me virar. (MONALISA – discussão coletiva).

Bianca explicou que também estava se sentindo mais à vontade e menos ansiosa. Isso a fez prestar atenção em informações que antes passavam despercebidas. Como ilustração, citou as sugestões dirigidas aos professores, contidas nas últimas páginas dos livros didáticos.

Como essa professora precisou se afastar do emprego em razão de sua transferência para outro estado, antes de partir fez alguns registros que merecem ser considerados:

Infelizmente tive que parar de dar aula, mas **encerrei este período como pretendia**. Fizemos as provas, passamos as notas e houve reunião de pais. **Não consigo avaliar este tempo que trabalhei como professora**, acho que é porque não foi suficiente para saber direito como é ser professora. **De uma coisa eu sei: é bastante difícil!** Exige paciência, atenção, responsabilidade e compromisso, **mas nem por isso deixa de ser prazerosa**. Neste período **também me questionei muito se esta era a profissão que queria seguir**. No primeiro bimestre **estava certa que não**, mas no segundo **isso começou a balançar** (BIANCA, em seu diário pessoal, julho de 2007 – grifo nosso).

As palavras de Bianca resgatam e complementam o que disse anteriormente e coadunam com o que as demais professoras (ROSE e MONALISA) já haviam afirmado. Os resultados das pesquisas que tratam dessa temática (ABARCA, 1999; LIMA, 2006; TARDIF, 2005) também nos revelam informações semelhantes a essas e nos levam a destacar, principalmente, o quanto o início da docência é uma fase complicada, de aprendizagem intensa e que merece maior cuidado e atenção por parte das instituições envolvidas (escolas, universidades e governos).

Quanto à aprendizagem na área da Matemática, do mesmo modo que Monalisa, Bianca não apontou qualquer elemento, apenas reafirmou que aprendeu a gerenciar melhor o andamento do trabalho.

5.4 Síntese do tópico

Os dados que apresentamos nesse tópico indicam que a instabilidade e a satisfação continuaram a fazer parte da vida de cada uma das professoras (BIANCA e MONALISA) e que provavelmente isso permaneceria por algum tempo (HUBERMAN, 1995). Apontam também que ambas ainda se sentiam, no geral, despreparadas, desamparadas e cobradas no ambiente no qual trabalhavam, apesar de terem notado que estavam menos ansiosas.

Para resolver os problemas que surgiram, Bianca e Monalisa mobilizaram, principalmente, saberes constituídos ao longo do período escolar. Se, inicialmente essa mobilização não foi percebida, demonstraram que, gradativamente, tomaram consciência desta apropriação. A nosso ver, isso pode ter sido desencadeado pelo envolvimento de ambas nesta pesquisa (BUENO, 1996; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2005).

Da mesma forma como destacaram na entrevista anterior, as professoras estabeleceram poucos elos entre a prática docente e a formação inicial.

Há indícios de que alguns saberes “genéricos” relacionados ao planejamento, à organização, ao encaminhamento das aulas (BIANCA) e ao relacionamento com os alunos (MONALISA), começaram a ser constituídos. No entanto, as professoras não souberam indicar saberes experienciais relacionados, diretamente, ao ensino da Matemática.

Supomos que, apesar de não terem sido percebidos/mencionados, tais saberes já começavam a ser germinados, tendo em vista as diferentes situações que

enfrentaram; dentre elas, o uso do livro didático, citado por ambas como importante fonte de consulta para a seleção dos conteúdos que ensinaram ou para o planejamento das aulas e elaboração das atividades.

Não acreditamos que isso seja o mais adequado, mas na ausência de uma política de acompanhamento do ingresso dos iniciantes na docência, parece que esse material foi o mais utilizado como suporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme esclarecemos nos capítulos precedentes, neste trabalho, apresentamos os dados que coletamos durante os anos de 2006 e 2007. Dentre as informações já analisadas julgamos que algumas merecem ser retomadas para que possamos destacar os aspectos mais relevantes e vislumbrar perspectivas relativas à superação de alguns dos problemas identificados.

Verificamos no conjunto das informações, que o magistério não estava nos planos da maioria dos doze participantes, pois a opção pelo curso de Pedagogia decorreu principalmente do fato de não ter sido viável, para essas pessoas, cursar o que realmente pretendiam.

As menções revelaram que as aulas de Matemática realizadas no período escolar aconteciam de forma padronizada e mecanizada, baseadas na reprodução de soluções apresentadas pelo professor, cujos materiais utilizados eram especialmente o caderno, o livro didático ou a apostila.

Apesar de não ter sido o desejo de lecionar o motivo que os levou a esse curso, as asserções evidenciam que esperavam aprender, durante a graduação, conteúdos matemáticos da Educação Básica, com a finalidade de superar medos e dificuldades advindos da trajetória escolar. Segundo a maioria, essas e outras expectativas não foram na sua totalidade atendidas, porque aspectos ligados ao ensino e aos conteúdos matemáticos não foram abordados e assim, suas maiores dificuldades referiam-se à falta de domínio dos conteúdos matemáticos que, provavelmente, ensinariam.

Essas informações são no mínimo intrigantes: na primeira parte da pesquisa, os acadêmicos afirmaram que estabeleceram uma relação negativa com a Matemática e como exemplo citaram que o medo e o desinteresse fizeram parte de suas vidas no que se refere a esse assunto. Entretanto, ao iniciar o curso de Pedagogia, acreditavam que superariam esses e outros problemas por meio do estudo dos conteúdos matemáticos. Acontece, que os cursos de Pedagogia que frequentaram tinham uma carga horária reduzida, no que se refere à Matemática e, na sua implementação, os aspectos metodológicos foram priorizados em detrimento dos fundamentos dessa disciplina. Parece também que não foram criadas situações cujo intuito fosse problematizar os medos e as práticas vividas por essas pessoas na época escolar.

Embora tivessem citado que não dominavam os conteúdos matemáticos dos anos iniciais, ao ingressarem na docência e se depararem com as adversidades, evidenciaram que para superá-las mobilizavam saberes construídos na vida escolar e empregavam metodologias que foram estudadas durante a graduação. Curiosamente não mencionaram a falta de domínio dos conteúdos matemáticos como algo preocupante, a aflição que sentiam decorria de elementos como a indisciplina dos alunos e o planejamento/encaminhamento das aulas, por exemplo.

Ao descrever as aulas que observaram na época em que estagiaram, percebemos que embora as três professoras investigadas (ROSE, MONALISA e BIANCA) fossem formadas por instituições distintas, afirmaram que, no geral, não gostaram das experiências vividas no estágio. Bianca e Rose chegaram a afirmar que se sentiam mal e pensavam, constantemente, em desistir. Garantiram também que não havia relação entre o estágio que empreenderam e o trabalho que realizavam como professoras dos anos iniciais.

As explicações relacionadas a esse assunto sinalizam elementos semelhantes àqueles apontados por Veenman (1984) sobre o choque com a realidade, que ocorre no início da docência. No caso do estágio, conjecturamos que por ser um período de aproximação com o trabalho docente, no qual surgem problemas complexos que abalam os envolvidos, pode ser ocasionado um “pré-choque” com a realidade conforme descreveram as participantes de nossa pesquisa e os envolvidos em outros estudos (JARAMILLO, 2003; LEITE, 2006; MOTA e CARVALHO, 2006). Em decorrência disso, acreditamos que é necessário dedicar maior atenção a essa atividade, como sugerem os pesquisadores (MIZUKAMI, 2006; PIMENTA, 2002).

Conforme evidenciamos no quinto capítulo, na continuidade da pesquisa obtivemos dados relativos ao primeiro mês de docência das três professoras mencionadas. A partir da análise dessas informações observamos que ao descrever o curso de formação inicial, todas afirmaram que houve uma ênfase nos aspectos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos. Sinalizaram ainda que o sentimento de abandono foi vivido por todas, o que as angustiou bastante.

Abarca (1999) afirma que os recém-formados enfrentam, na maior parte das vezes, uma precária situação em seu trabalho. Ressalta que isso ocorre em virtude da formação insuficiente e do pouco apoio que recebem nas escolas nas quais começam a lecionar, e enfatiza que isso interfere em sua atuação e compromete seu desenvolvimento profissional.

Para lidar com problemas desse tipo, Bianca, Monalisa e Rose acreditavam que seria importante que o curso de Pedagogia inserisse o acadêmico no meio escolar e que os estudos realizados levassem em conta a formação para o ensino e para o enfrentamento das dificuldades com as quais os docentes se defrontam no exercício da profissão. Isto é, na formação inicial, os futuros professores precisam ter a chance de se aproximar por meio de estudos/discussões/atividades/pesquisas, dos saberes que emergem da experiência de seus pares.

É necessário também, proporcionar a análise de documentos que respaldam e/ou norteiam o trabalho docente, na tentativa de proporcionar a construção de saberes relacionados a esse assunto e evitar a instabilidade e o desconhecimento conforme evidenciaram as professoras que investigamos.

As informações adquiridas evidenciaram ainda, que para as professoras havia um elo entre as experiências vividas no decorrer da trajetória escolar e o trabalho que desenvolviam nos anos iniciais, o que gerava descontentamento por acreditarem que o modelo das aulas era inadequado. Ao justificar tal relação, Bianca e Monalisa disseram que isso acontecia em razão de terem sido influenciadas pelo modelo “tradicional” que pautou as aulas ministradas por seus professores quando ainda eram alunas.

Em relação ao trabalho com a Matemática, a maior preocupação apontada referia-se ao encaminhamento das aulas. Rose e Bianca explicaram que tentavam superar essa limitação solicitando a ajuda de outros profissionais, consultando livros ou sites na internet. Monalisa esclareceu que para enfrentar as dificuldades, primeiramente pensava sobre o modo mais indicado de encaminhamento dessas aulas e em seguida, procurava pôr em prática a decisão que havia tomado. Depois fazia novos julgamentos acerca das ações implementadas e tornava a acionar o que considerou adequado.

Quanto aos livros didáticos de Matemática, encontramos nas respostas das entrevistadas dados que nos levam a supor que à medida que eram consultados para sanar dúvidas relativas aos conteúdos que ensinavam, para elaborar e/ou selecionar atividades ou para criar/adaptar uma maneira de explicar um assunto novo, acionavam saberes que contribuía com a prática que desenvolviam.

Tanto no que diz respeito ao uso dos livros como na prática que realizavam, de modo geral, os saberes mobilizados eram, ao mesmo tempo, (re)formulados, ampliados, construídos a partir das experiências que surgiam e, posteriormente, (re)utilizados ou descartados de acordo com as avaliações que faziam. Esses saberes

estavam ligados: ao conteúdo matemático previsto para ser ensinado naquele segmento; a uma maneira de pensar nas aulas que ministrariam; ao modo como atuariam para que os alunos aprendessem; às possibilidades que existiam em relação à seleção e à formulação dos exercícios; à utilização do próprio livro e à avaliação das aulas que ministraram, dos materiais que utilizaram e do desempenho dos alunos.

Em resumo, as professoras envolvidas perceberam, no dia-a-dia, o surgimento de dúvidas relacionadas: ao planejamento e ao encaminhamento das aulas; ao relacionamento e à indisciplina dos alunos; ao uso do livro didático; à explicação dos conteúdos matemáticos e a outros aspectos ligados ao trabalho que realizavam. Para muitas dessas dúvidas não tinham respostas e para superá-las solicitavam o auxílio das pessoas que conheciam (e confiavam), buscavam informações em fontes diversas, mobilizavam e confrontavam saberes construídos ao longo da trajetória pré-profissional e profissional e agiam por tentativa e erro. Quando julgavam que a alternativa encontrada era adequada procuravam utilizá-la novamente, caso contrário a rejeitavam. Assim, identificamos características como pré-disposição para julgar a própria prática e alterá-la quando suas metas não foram alcançadas e construção de saberes a partir do confronto dos julgamentos da prática realizada.

Em nossa compreensão, a análise dos dados evidencia o quanto os cursos que formam professores para os anos iniciais precisam “caminhar”, no sentido de propiciar aos futuros docentes condições de ingressar na carreira de uma forma menos conflitante. Os esclarecimentos que fizemos ao longo do trabalho, pautados pelas recomendações dos pesquisadores (ABARCA, 1999; MARCELO GARCIA, 2002; OSÓRIO, 2003; TARDIF, 2008¹⁶, entre outros) a respeito desse assunto, apresentaram algumas possibilidades de encaminhamento. Mesmo assim, o que mais podemos dizer? Quais são as perspectivas ou as possibilidades de contribuição que a formação inicial pode oferecer, na busca pela diminuição do impacto que sofrem os professores quando iniciam a docência? Os saberes mobilizados e construídos pelos professores, na experiência, podem auxiliar os novatos? De que modo?

Não temos e não acreditamos que existam soluções definitivas para problemas dessa natureza, mas entendemos que algumas alternativas podem ser apontadas como já sinalizamos nos capítulos precedentes (ABARCA, 1999; GAUTHIER *et al.*, 1998; MARCELO GARCIA, 2002; PERRENOUD, 1993;

¹⁶ Conferência XIV ENDIPE: Porto Alegre, 2008.

SHULMAN, 1986; TARDIF, 2005). Ao formador de professores dos anos iniciais, por exemplo, cabe a promoção de situações que privilegiem discussões pautadas pelo estudo da literatura que aborda o assunto, com a intenção de analisar os motivos que desencadeiam os sentimentos de incapacidade e pavor que circundam os iniciantes (OSÓRIO, 2003) e criar meios que proporcionem a (re)construção de saberes ligados à prática pedagógica.

Ao destacar os percalços enfrentados pelos novatos, enfatizamos que os cursos que formam professores, no geral, são fragmentados e compostos por um aglomerado de disciplinas sem relação entre si ou com as escolas. Além disso, na sua implementação são desconsiderados os resultados das pesquisas da área. Como ilustração desse descaso, Tardif (2008) destaca que nos últimos trinta anos as investigações têm evidenciado que os professores são detentores/produtores de saberes ligados à experiência, no entanto, esses saberes pouco têm contribuído com a formação dos futuros profissionais em decorrência da falta de ligação que há entre os resultados dessas pesquisas e o encaminhamento da formação inicial.

Para superar os problemas com os quais se defrontam os professores principiantes, acreditamos que a formação prática deve ser colocada no centro dos estudos realizados na graduação. Para tanto, os acadêmicos precisam entrar em contato com a prática profissional, no ambiente no qual os saberes são mobilizados a fim de analisar o modo como os docentes agem diante de situações concretas.

Na busca por alternativas, alguns países criaram programas de apoio ao docente durante seus primeiros anos de experiência e passaram a promover um trabalho de parceria entre universidade e escola com a finalidade de evitar o rompimento que normalmente existe quando o professor novato conclui a graduação e começa a lecionar. Abarca (1999) esclarece que sob esta perspectiva é possível contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores experientes, dos iniciantes e favorecer o crescimento das duas instituições envolvidas: escola e universidade.

Talvez esta também seja uma possibilidade de inserção e de desenvolvimento tanto para o recém-formado como para os demais envolvidos, possibilitando uma articulação entre teoria e prática por meio da aproximação com os saberes empregados pelos professores em seu trabalho. De todo modo, antes e durante sua implementação, um programa como este precisa ser muito bem analisado para que o iniciante não se sinta ainda mais desamparado e vigiado.

Conforme destacam os pesquisadores (ABARCA, 1999; MARCELO GARCIA, 2002; TARDIF, 2005), nos primeiros anos de docência ocorre um grande volume de aprendizagem que interfere e orienta toda a carreira. Desse modo, ao serem “abandonados a própria sorte” os problemas que emergem da prática podem interferir no seu desempenho e na aprendizagem dos seus alunos. Portanto, se desejamos melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas e formar melhor os professores, precisamos rever o trabalho que temos implementado nos cursos de formação e problematizar juntamente com os acadêmicos, as práticas que vivenciaram na educação básica, na tentativa de romper com algumas delas evitando desse modo, a reprodução que tem acontecido. Assim, possivelmente, outras ligadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática poderão ser construídas.

É imprescindível criar propostas que contribuam com a entrada na carreira dos recém-formados, fomentar o desenvolvimento de uma estrutura de apoio e desenvolvimento desses sujeitos, realizar e envolvê-los em novas pesquisas sobre os saberes mobilizados pelos docentes, a fim de instigá-los a investigar e a melhor compreender suas práticas e, neste sentido, contribuir com a profissionalização do ensino.

Não podemos deixar de ressaltar que o envolvimento das professoras nesta pesquisa, pode ter contribuído com a ampliação do movimento de pensar a respeito das práticas que implementavam e com a análise dos motivos que as levavam à empregá-las, funcionando como uma espécie de formação. Isso se tornou evidente em várias situações, conforme destacamos ao longo do trabalho e ficou nítido em duas circunstâncias: a) a partir do momento no qual passaram a questionar e a justificar, espontaneamente, suas ações; b) durante e após a discussão coletiva, considerando que as envolvidas destacaram que novas práticas foram pensadas e implementadas, em razão da troca de informações que aconteceu na ocasião.

Finalmente, julgamos imprescindível envolver graduandos e novatos em pesquisas e/ou em situações que lhes instiguem a examinar suas concepções, os objetivos e as conseqüências de suas práticas. Acreditamos que ao envolvê-los em atividades dessa natureza, podemos criar alternativas que favoreçam a superação dos problemas que surgem nesta etapa de transição da vida de estudante para a vida profissional.

ANEXOS

ANEXO 1 - Roteiro n. 1a

I – Identificação (4º ano)

- 1.Nome:
- 2.Idade:
- 3.Ensino Médio:
4. Tem curso superior? () Sim () Não
- 5.Qual
- 6.Atua no magistério: 7. Há quanto tempo?
8. Série em que atua:

II – A escolha do curso, a formação para o ensino de Matemática nos anos iniciais e a prática pedagógica

9. Cada pessoa teve um motivo na hora de escolher seu curso. Qual foi o seu motivo? Quer dizer, por que você escolheu este curso (Pedagogia)?
10. Antes de entrar neste curso, você sabia que aqui estudaria Matemática?
11. E quando ficou sabendo, qual foi a sua reação?
12. Em relação aos conteúdos de Matemática estudados, no decorrer do curso que você está concluindo, você sentiu alguma dificuldade?
13. Qual?
14. Você conseguiu superar esta dificuldade?
15. Como?
16. Como você avalia sua aprendizagem em relação à Matemática no Ensino Fundamental e Médio?
17. Em sua opinião, os conteúdos de Matemática que você estudou aqui, no curso de Pedagogia, contribuem ou contribuirão com o seu trabalho como professor na hora de ensinar Matemática para alunos das séries iniciais? Por quê?
18. O que faltou?
19. No início do curso de Pedagogia quais eram as suas expectativas em relação à(s) disciplina(s) ligadas à Matemática? Quer dizer, o que você esperava aprender?
20. Hoje, avaliando tudo o que você fez/estudou durante o curso, você considera que essas expectativas foram atendidas?
21. Dentre tudo o que você estudou sobre Matemática, neste curso, o que foi uma “novidade” para você? Por quê?
22. E o que foi mais difícil? Por quê?
23. O que você acredita que deveria ter sido trabalhado/ensinado, neste curso, para que você sentisse segurança diante da necessidade de ensinar Matemática aos seus alunos das séries iniciais?
24. Quais são, no seu ponto de vista, as maiores dificuldades que você ainda possui em relação à Matemática?
25. A que você atribui tal dificuldade?
26. Como você acredita que as disciplinas aqui cursadas poderiam ter contribuído com a superação das suas limitações na área da Matemática?
27. No período em que você freqüentou a escola (Ens. Fundamental e Médio), você gostava de Matemática? Por quê?
28. Como eram, normalmente, conduzidas as aulas naquela época? Quer dizer, quando seus professores iam ensinar um conteúdo novo, como faziam?
29. Em relação à Matemática, o que era mais difícil para você?

30. O que era mais fácil? ? (Como era o jeito do professor desse professor? – Perguntei isso porque percebi que atrelam facilidade em relação a um conteúdo ao “perfil” do professor)
31. Qual(is) deve(m) ser, na sua opinião, a(s) preocupação(ões) do professor que ensina Matemática nas séries iniciais para que seus alunos realmente aprendam?
32. Imagine-se dando aula de Matemática para as séries iniciais. O que você acha que aprendeu, no curso de Pedagogia, e que assim poderá ser aproveitado, desse curso, para o seu trabalho como professor? Por quê?

ANEXO 2 - Roteiro n. 1b**I – Identificação**

7. Nome:

8. Idade:

9. Ensino Médio:

10. Ano em que concluiu o curso de Pedagogia:

11. Instituição em que cursou Pedagogia:

12. Tempo de atuação no magistério: 13. Série em que atua:

II – A escolha do curso, a formação para o ensino de Matemática nos anos iniciais e a prática pedagógica

16. Cada pessoa teve um motivo na hora de escolher seu curso. Qual foi o seu motivo? Quer dizer, por que você escolheu este curso (Pedagogia)?

17. No decorrer do curso de Pedagogia, você participou, na faculdade de alguma aula, palestra ou oficinas relacionadas à Matemática? Quando e como isto ocorreu?

18. Você gostou? Por quê?

19. Teve alguma dificuldade? Qual?

20. Você conseguiu superar esta dificuldade? Como?

21. Em sua opinião, essa palestra/aula contribuiu com o trabalho que hoje você realiza? Por quê?

22. Como você avalia sua aprendizagem, em relação à Matemática, no Ensino Fundamental e Médio?

23. O que faltou?

24. Quando você ficou sabendo que teria aulas/palestras/oficinas relacionadas à Matemática, no curso de Pedagogia, quais eram as suas expectativas em relação a este assunto? Quer dizer, o que você esperava aprender?

25. Avaliando essas aulas/palestras/oficinas você considera que essas expectativas foram atendidas?

26. Dentre tudo o que você estudou sobre Matemática, neste curso, o que foi uma “novidade” para você? Por quê?

27. E o que foi mais difícil? Por quê?

28. Em relação à Matemática o que você acredita que ficou faltando trabalhar/aprender, no curso de Pedagogia? Por quê?

29. Quais são, no seu ponto de vista, as maiores dificuldades que você ainda possui em relação à Matemática?

30. A que você atribui tais dificuldades?

31. No período em que você freqüentou a escola (Ens. Fundamental e Médio), você gostava de Matemática? Por quê?

32. Como eram, normalmente, conduzidas as aulas naquela época? Quando os professores ensinavam um conteúdo novo, por exemplo, como faziam?

33. Em relação à Matemática, o que era mais difícil para você?
34. O que era mais fácil? Como era o jeito que esse professor ensinava?
- 35.** Qual(is) deve(m) ser, na sua opinião, a(s) preocupação(ões) do professor que ensina Matemática nos anos iniciais para que seu(s) aluno(s) realmente aprenda(m)?

ANEXO 3 - Roteiro n. 2**A) O INÍCIO DA DOCÊNCIA****I – O primeiro mês**

Gostaria que você falasse um pouco a respeito deste primeiro mês de trabalho, como professor que ensina Matemática nos anos iniciais, ou seja:

- a) Quando você foi contratada, o que passou pela sua cabeça? Algo, em especial, causou alguma preocupação?
- b) Quais foram as dificuldades e os desafios que você enfrentou ao longo desse período?
- c) De que modo você resolveu essas dificuldades e esses desafios?
- d) Quais são, no seu ponto de vista, as maiores dificuldades que você possui como professor que ensina Matemática?
- e) Como você faz para solucionar essas dificuldades?
- f) Você sentiu alguma insegurança nesse primeiro mês de trabalho? Em que momento isto aconteceu?

B) OS SABERES**II – Saberes pessoais dos professores**

2a) Na sua opinião, até agora, você utilizou no trabalho que realiza como professora que ensina Matemática, em algum momento, conhecimentos adquiridos:

- Na sua família?
- Na sua vida, de modo geral?

2b) Como e por quê?

2c) Na sua opinião é possível que isso ocorra? Isto é, você acredita que, de alguma forma, conhecimentos adquiridos no decorrer da sua vida, inclusive na sua família poderão contribuir com o seu trabalho como professora que ensina Matemática? De que modo?

III – Saberes provenientes da formação escolar anterior

3a) Como foi sua vida, na escola, como aluna?

3b) Qual era a sua disciplina favorita? Por quê?

3c) Você se recorda do(s) tipo(s) de atividades que, normalmente, o(s) livro(s) de Matemática apresentavam naquela época:

- No Ensino Fundamental;
- No Ensino Médio.

3d) Você acredita que existe alguma relação entre a sua vida na escola e o seu modo de ser professora hoje? Como?

3e) Você trouxe para o seu trabalho, como professora, alguma experiência vivenciada, na escola, como aluna? Qual?

IV – Saberes provenientes da formação profissional para o magistério

4a) Considerando a experiência que você adquiriu, neste primeiro mês como professora que ensina Matemática, como você avalia sua formação inicial?

- O que foi adequado ou satisfatório? Por quê?
- O que faltou?

4b) Como, no seu ponto de vista, a sua formação deveria ter sido encaminhada para que você superasse suas limitações e se sentisse segura no trabalho que realiza como professora que ensina Matemática?

4c) Você acredita que existe alguma relação entre o curso de Pedagogia que você concluiu e o seu modo de ser professora hoje? Qual?

4d) O que você acha que aprendeu, no curso de Pedagogia, e hoje aproveita em seu trabalho como professor que ensina Matemática? Por quê?

V – Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

5a) Na sua opinião, o livro didático de Matemática, que você utiliza com seus alunos, contribui ou não com o seu trabalho? Por quê?

5b) Você considera que aprendeu alguma coisa com esse livro? O quê?

5c) Como você seleciona as atividades e/ou páginas que trabalhará com as crianças?

5d) Algum documento relacionado à Matemática, programa ou plano global/anual/mensal foi entregue a você pela equipe pedagógica da escola em que leciona? Quais foram as suas dúvidas/dificuldades?

5e) De que modo você as superou?

VI – Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola

6a) O que você considera que aprendeu desde que começou a trabalhar, no mês passado, como professora?

6b) Onde ou como você aprendeu isso?

6c) Quando você faz seu planejamento quais são as suas preocupações?

6d) E quais são, normalmente, as dúvidas que surgem no momento de planejar as aulas?

6e) Como você, normalmente faz para superar essas dúvidas?

6f) Você já recorreu a algum professor da escola em que trabalha, membro da equipe pedagógica ou outro profissional (externo) para discutir/sanar suas dúvidas?

6g) De modo geral, como são desenvolvidas suas aulas de Matemática?

6h) Onde/como você aprendeu a desenvolvê-las desse modo?

6i) Como você, normalmente, corrige as atividades, de Matemática, resolvidas por seus alunos?

6j) Por que você as corrige desse modo?

6k) De que maneira você tem avaliado e/ou avaliará seus alunos?

6l) Onde/como você aprendeu a avaliá-los assim?

- 6m) Alguma vez, nesse primeiro mês de trabalho, você precisou ensinar algum conteúdo que não dominava? Qual?
- 6n) Como solucionou este problema?
- 6o) Alguma vez, nesse primeiro mês de trabalho, você precisou ensinar algum conteúdo que dominava, mas não sabia como ensiná-lo? Qual?
- 6p) Como solucionou este problema?
- 6q) Em relação à Matemática, o que seu trabalho exigiu, mas você não aprendeu na formação?
- 6r) Como solucionou este problema?
- 6s) Alguma vez, no decorrer desse primeiro mês, você pensou em desistir? Por quê?
- 6t) Por que não desistiu?
- 6u) Desde que terminou sua faculdade, você participou de algum curso, palestra, oficina ou leu algo relacionado à Matemática? Comente:
- 6v) Você utilizou algum material didático para trabalhar Matemática com seus alunos? Qual?
- 6w) Por que você selecionou este material?
- 5x) Comparando a prática que você realiza hoje e aquela que realizou nos primeiros dias de docência, no que diz respeito à Matemática, você considera que houve alguma alteração? Qual e por quê?
- 6y) De tudo o que você faz para que seus alunos aprendam Matemática, o que você considera que seja seu ponto forte? Por quê?
- 6z) Onde aprendeu isto?
- 6a') Você se considera uma boa professora de Matemática? Por quê?
- 6b') O que você considera que precisa saber/conhecer mais para que você se considere, cada vez mais, uma boa professora de Matemática?

ANEXO 4 - Roteiro n. 3**O ESTÁGIO****A) O início**

- 1) Durante o curso de graduação (Pedagogia/Normal Superior) você estagiou em alguma escola? Durante quanto tempo isto aconteceu?
- 2) Este estágio ocorreu em uma sala de aula? Qual foi a sua participação? (Observações/anotações/aplicação de alguma atividade, etc.).
- 3) O que passou pela sua cabeça nos primeiros dias de estágio? Algo, em especial, causou alguma preocupação?

B) As expectativas

- 4) Antes de iniciar seu curso (Pedagogia/Normal Superior) você sabia que faria estágio? Como você imaginava/esperava que este estágio seria desenvolvido?
- 5) Em sua opinião, estas expectativas foram correspondidas? Por quê?

C) A Matemática no estágio e a docência

- 6) Durante o estágio, o que você verificou em relação às aulas de Matemática?
- 7) Você participou ou propôs alguma atividade, ligada à Matemática, durante este estágio?
- 8) Pensando em tudo o que você acompanhou, em relação à Matemática, como você avalia o estágio que você fez?
- 9) Em sua opinião, pensando neste estágio e no fato de que você estava se preparando para ser um professor que, dentre outras coisas, ensinaria Matemática, você acha que ficou faltando alguma coisa? O quê? Por quê?
- 10) Em relação à Matemática, dentre tudo o que você vivenciou durante o estágio, o que você considera que foi realmente positivo? Por quê?
- 11) Em sua opinião, a experiência que você teve durante o estágio contribuiu, de alguma forma, com seu trabalho hoje como professor que ensina Matemática? Como/Por quê?
- 12) Em sua opinião, se você estivesse, hoje, atuando como professor que ensina Matemática a experiência que você teve durante o estágio contribuiria, de alguma forma, com seu trabalho? Como/Por quê?

ANEXO 5 – Roteiro n. 4**A) Avaliação geral**

a1) Em seu diário pessoal, você fez algumas anotações comparando suas sensações/impressões entre seu desempenho no início do ano (1º bimestre), o 2º bimestre e agora. Gostaria que você comentasse um pouco esta comparação, dizendo especialmente, em relação à Matemática, o que percebeu a respeito do seu desempenho:

B) Assumi nova turma (3ª série)

b1) Você assumiu, neste 2º semestre, uma nova turma. Conte-me como tem sido esta experiência?

b2) Quais foram suas maiores dúvidas/preocupações, antes de assumir?

b3) Houve algo de semelhante entre o que você sentiu quando iniciou seu trabalho no 1º bimestre (com a outra turma – 1º ano) e agora? O quê? Por quê?

b4) Quais têm sido suas maiores dúvidas/preocupações?

C) Provas: mensais e bimestrais (de Matemática)

c1) Para você, qual é a finalidade/importância das provas que aplica? Quer dizer, por que é importante aplicar provas?

c2) Em sua opinião, tal finalidade tem sido alcançada?

c3) Como você tem feito para selecionar os conteúdos que são cobrados nas provas?

c4) Como você normalmente tem agido com aqueles alunos que não têm obtido bons resultados na realização das provas?

D) Relação dos alunos com a Matemática

d1) Conflitos: De acordo com suas anotações, você tem percebido que alguns alunos têm um bom desempenho em determinados conteúdos, mas o mesmo não acontece em relação à Matemática. Com outros alunos você esclarece que ocorre o inverso. Como você analisa isto? Quer dizer, em sua opinião, por que isto acontece?

d2) Como você tem feito para lidar com isto (esta variação no desempenho)? Por que age desse modo?

d3) Como você normalmente tem agido com aqueles alunos que apresentam dificuldades na realização das atividades?

E) Relação com os conteúdos que ensina (de Matemática)

e1) Dentre os conteúdos que você tem ensinado, de Matemática, com quais, você se sente menos a vontade? Por quê?

e2) Como você tem feito para ensinar esses conteúdos?

e3) Quais têm sido mais fáceis? Por quê?

e4) Como você tem feito para ensinar esses conteúdos?

e5) Como você tem feito para selecionar os conteúdos que tem ensinado? Por que os seleciona assim?

F) Elaboração e desenvolvimento de atividades (de Matemática)

f1) Ao preparar as atividades que desenvolve com seus alunos, quais têm sido suas preocupações?

f2) No início do ano as preocupações também eram essas?

f3) Você comentou, em seu caderno, que havia proposto aos alunos que resolvessem um determinado problema e que eles não conseguiram resolvê-lo mesmo depois de algumas explicações. Por que você acha que isto aconteceu?

f4) No que você se baseia para preparar suas atividades?

f5) Como tem feito para corrigi-las?

f6) Em seu caderno você comenta que leu e concordou com o conteúdo de uma matéria publicada pela revista Nova Escola. Nela havia algumas sugestões a respeito da importância de fazer com que os alunos reflitam a respeito das correções que os professores fazem. Você tem tentado agir desse modo? Por quê?

f7) A esse respeito você também registrou que, embora discordasse na ocasião, hoje entende determinadas afirmações que seus professores universitários faziam acerca da impossibilidade de separarmos a teoria da prática, no trabalho que realizamos como professores. Gostaria que você comentasse um pouquinho isto, ou seja, o que e por que você mudou de opinião?

f8) Você percebe essa impossibilidade em seu trabalho (separar a teoria da prática)? Em quais situações, por exemplo?

f9) No dia em que fui até a sua casa, buscar seu diário, você fez alguns comentários sobre uma aula de Geometria... Gostaria que você me contasse o que aconteceu.

G) Livro didático (de Matemática)

g1) Como você tem feito para selecionar, no livro, as atividades que utiliza? Por que usa este critério?

g2) Qual é, atualmente, sua opinião a respeito do livro didático que vocês utilizam?

REFERÊNCIAS

ABARCA, José Cornejo. Profesores que se inician en la docência: algunas reflexiones al respecto desde America Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n. 19, p. 51-100, 1999.

ALVES-MAZZOTTI Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 203p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. 191p.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index>>. Acesso em: 16 dez. 2007.

_____. Resolução CNE/CP n. 1. do Conselho Nacional de Educação, de 18 fevereiro 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index>>. Acesso em: 16 dez. 2007.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

_____. **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. 1996. 160f. (Livre Docente em Didática) Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional. In: Nóvoa, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-46.

CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia de Sousa. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CNTE. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica**. Abril 2003. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

CORSI, Adriana Maria. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 53-66.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes**: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) PUC-SP, São Paulo.

D'AMBRÓSIO, BEATRIZ S. Conteúdo e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, Dario, NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-FE/UNICAMP, 2005. p. 20-32.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, CEMPEM-FE/UNICAMP, Ano 3, n. 4, p. 1-37, 1995.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *et al.* **O ensino de Geometria na escola fundamental**: Três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 127p.

FREITAS, José Luiz Magalhães de, BITTAR, Marilena. **Fundamentos e metodologia de Matemática para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental**. Campo Grande: Editora UFMS, 2004. 267 p.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. Uma reflexão sobre crenças relativas à aprendizagem matemática. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 11, p. 99-109, 2001. UCDB.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. 1 v. (Pesquisa em Educação).

GAUTHIER, Clermont *et al.* Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 480p.

GOMES, Maristela Gonçalves. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, n. 6, p. 363-388, set./dez. 2002.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

GRIGOLI, Josefa, Aparecida Gonçalves, TEIXEIRA Leny Rodrigues Martins, LIMA Claudia Maria. Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. In: OSÓRIO, Alda Maria (Org.). **Trabalho docente: Os professores e sua formação**. Campo Grande: Editora UFMS, 2003. p. 105-124.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-46.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 72p.

JARAMILLO, Diana. **(Re)constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica**. 2003. 267f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et. al. (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 65-81.

LIMA, Emília Freitas de. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam?... In: _____. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 91-100.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96. 2001.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos em educação e ensino).

MAIA, Lícia de Souza Leão. O ensino da Geometria: Analisando diferentes representações. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, Ano 7, n. 8, p. 24-33, jun. de 2000.

MARCELO GARCIA Carlos. La formación inicial y permanente de los educadores. In: **Consejo Escolar del Estado: Los educadores en la sociedad del**

siglo XXI. Madrid: 2002. p. 161-194. p. 161-194.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 17-26.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: Tiballi, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-73.

MARQUES, Maria Christina Bittencourt de, UTSUMI, Miriam Cardoso. O saber e a prática de quem ensina Matemática. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, n. 8, p. 51-54, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 111p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Analisando a função social da escola: a inserção do pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et. al. (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 65-81.

MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei...: tornado públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 27-37.

MORON, Claudia Fonseca. As atitudes e as concepções dos professores de Educação Infantil com relação à Matemática. **Zetetiké**, Campinas, CEMPEM-FE/UNICAMP, v. 7, n. 11, p. 87-102, 1999.

MOTTA, Josiane Marques, CARVALHO, Néri Terezinha Both. A prática educativa dos alunos do curso de matemática-licenciatura da UFSC: dificuldades vivenciadas na passagem de aluno a professor. In: **III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Águas de Lindóia, 2006. São Paulo: Dantas Produções. 1CD-Rom.

MOURA, Manoel, Oriosvaldo de. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 129-1

_____. A formação do profissional de Educação Matemática. **Temas e Debates – Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, São Paulo, Ano VIII, n. 7 p. 16-31, 1995.

NACARATO, Adair Mendes, PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni, CARVALHO, Dione Lucchesi de. Os graduandos em pedagogia e suas filosofias pessoais frente à matemática e seu ensino. **Zetetiké**, Campinas, CEMPEM-FE/UNICAMP, n. 21, p. 1-25, jan/jun 2004.

NACARATO, Adair Mendes. A Geometria no Ensino Fundamental: fundamentos e perspectivas de incorporação no currículo das séries iniciais. In: SISTO, Fermino Fernandes, DOBRANSZKY, Enid Abreu, MONTEIRO, Alexandrina (Orgs.). **Matemática e Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 84- 99.

_____. **Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação**: Currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando Geometria. 2000. 330f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

NEVES, Regina da Silva Pina. **A divisão e os números racionais**: uma pesquisa de intervenção psicopedagógica sobre o desenvolvimento de competências conceituais de alunos e professores, 2008. 500f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional?. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-30.

NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e professoras iniciantes. 2005. 238f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Formação inicial e continuada de professores: implicações em sua prática pedagógica. In: _____. (Org.). **Trabalho docente**: Os professores e sua formação. Campo Grande: Editora UFMS, 2003. p. 217-239.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **Representações, interpretações e prática pedagógica**: A Geometria na sala de aula. 2000. 348f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 138p.

_____. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: _____. et.al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 161-184.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYMOND, D. *Éclatement des savoirs et savoirs em rupture: une réplique à van der maren*. **Revue des Sciences de l'Éducation**, n. 19, p. 187-200, 1993.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Construindo a base de conhecimento profissional da docência: contribuições do uso de histórias e narrativas. In: _____. (Org.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 121-142.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 67-76.

ROCHA, L. P. **(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência**. 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP, Campinas.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos, LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O papel do estágio na formação de professores. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Cuiabá, Mato Grosso: ISSN 1809-807X, 2006. 1 CD-Rom.

SERRAZINA, Maria de Lurdes, OLIVEIRA, Isolina, ABRANTES, Paulo (Orgs.). **A Matemática na Educação Básica**. Lisboa: Ministério da Educação Básica, 1999. (Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico).

SHULMAN, Lee, GROSSMAN, Pamela L., WILSON, Suzanne. M. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Org.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon Press, 1989. p. 23- 36.

SHULMAN, Lee, WILSON, Suzanne, RICHERT. 150 different ways' of knowing: representation of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel Education, 1987. p. 104-124.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 1, p. 1-22, February 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in the teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, February 1986.

SILVA, Lazara Cristina da. A pesquisa-ação no estágio supervisionado e a prática de ensino: uma experiência no curso de pedagogia da UFU. In: **VIII Encontro de**

Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Cuiabá, Mato Grosso: ISSN 1809-807X, 2006. 1 CD-Rom.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 39-51.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 325p.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED. n. 13. 2000, p. 5-24.

TARDIF, Maurice, GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator” racional: que racionalidade, que saber, que julgamento?. In: PERRENOUD, Phillippe et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 185-210.

TERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade,** Campinas, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.

THOMPSON, Alba Gonzáles. A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica. **Zetetiké,** Campinas, CEMPEM-FE/UNICAMP, n. 8, 1997.

VASCONCELLOS, Mônica, BITTAR. A formação do professor para o ensino de Matemática na educação infantil e nos anos iniciais: uma análise da produção dos eventos da área. **Educação Matemática Pesquisa:** revista do programa de estudos pós-graduados em Educação Matemática, São Paulo, n. 2, 2007.

VASCONCELLOS, Mônica. **Figuras geométricas não-planas e planas:** a aprendizagem dos alunos da 4ª série e as concepções dos seus professores. 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid, 1984. p. 39-68.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: _____. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (Org.). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

ZUNINO, Délia Lerner de. **A Matemática na escola: aqui e agora.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.191p.